

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

О. А. Жеглова¹, А. Ф. Закирова², Л. В. Шилова³

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: ¹o.a.zheglova@utmn.ru; ²a.fagalovna@mail.ru; ³l.v.shilova@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* Одной из основных задач преподавания иностранных языков для профессиональных целей является формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов. В этой связи в процессе обучения преподавателям вуза важно создать условия для освоения студентами способов и приемов осуществления продуктивного общения не только с позиции языка и культуры, но и их будущей профессии. Во избежание формального освоения педагогической профессии студентам педагогических специальностей важно, помимо логико-гносеологического аспекта, ориентироваться на ценностно-смысловую значимость учебной информации, глубоко понимать, а не запоминать, эмоционально «проживать» знание, наполняя его личностными смыслами. Это возможно в условиях ценностно-смысловой концептуализации осваиваемого знания, осуществляемой в процессе интерпретации и структурирования содержания обучения по образу лингвоконцепта.

Цель – обоснование содержания, методов, приемов и форм ценностно-смысловой концептуализации учебного материала в процессе обучения иностранным языкам студентов педагогических специальностей.

Методология, методы и методика. В основу работы положены исследование ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности с обращением к культурно-исторической концепции, а также феноменолого-герменевтический подход, направленный на актуализацию интерпретационного потенциала содержания обучения. Использованы методы теоретического анализа и синтеза, дедукции и индукции, сравнения, моделирования, включённого наблюдения. Эмпирическое исследование проводилось в течение одного академического года (с сентября 2020 года по июнь 2021 года) на занятиях по «Иностранному языку в профессиональной сфере (английский язык)» с участием 60 студентов, обучающихся на направлении «Педагогическое образование» Тюменского государственного университета. Для оценки результатов опытной работы использовались: тест Л. Михельсона, свободный ассоциативный эксперимент, метод экспертной оценки на основе разработанной авторами уровневой шкалы.

Результаты. Полученные в результате исследования данные подтвердили эффективность структурирования содержания обучения по образу лингвоконцепта. В ходе итогового тестирования коммуникативных и профессиональных умений и навыков большинство студентов продемонстрировали уверенное владение основами профессиональной коммуникации на английском языке. По сравнению с начальным этапом исследования профессиональная коммуникация студентов на английском языке стала более продуктивной. Высказывания отличались осмысленностью, структурированностью, привлечением дополнительного материала из других областей знания, эмоционально-ценностной окрашенностью в виде метафор, идиом, высказываний известных педагогов, прецедентных текстов, умением осуществлять импровизацию и др.

Научная новизна. Дидактически обоснована продуктивность герменевтического подхода в проектировании обучения иностранным языкам на основе структурирования учебного материала по принципу лингвоконцепта, который является опосредующим звеном между научным понятием, с одной стороны, и индивидуальным сознанием и субъективно-личностным опытом обучающихся, с другой.

Практическая значимость. Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами с целью достижения баланса между технологическими и ценностно-смысловыми аспектами учебно-познавательной деятельности по освоению педагогического знания, профессионального и личного опыта, что в конечном итоге будет способствовать общему повышению уровня профессиональной подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: концепт, лингвоконцепт, ценностно-смысловая концептуализация знания, педагогическая герменевтика, герменевтический подход в обучении.

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Жеглова О. А., Закирова А. Ф., Шилова Л. В. Ценностно-смысловая концептуализация учебного материала в процессе обучения иностранным языкам в вузе: герменевтический подход // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 5. С. 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-77-105

VALUE-MEANINGFUL CONCEPTUALISATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITY: A HERMENEUTIC APPROACH

O. A. Zheglova¹, A. F. Zakirova², L. V. Shilova³

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹o.a.zheglova@utmn.ru; ²a.f.zakirova@utmn.ru; ³l.v.shilova@utmn.ru

Abstract. Introduction. One of the main tasks of teaching foreign languages for professional purposes is the formation of professional communicative competence of students. In this regard, it is important for university teachers to create conditions for students to master the methods and techniques of productive communication, not only from the perspective of language and culture, but also their future profession. In addition to the logical and rational aspect, it is important for pedagogical students to focus on the value and semantic significance of educational information, to deeply understand rather than to memorise information, to be emotionally “engaged” into knowledge, filling it with personal meaning, in order to avoid formal mastering of pedagogical profession. This is possible in the context of the value and semantic conceptualisation of acquired knowledge, which is carried out in the process of interpreting and structuring the content of training by the principle of linguistic concept.

Aim. The present research aims to substantiate the content, methods, techniques and forms of value meaningful conceptualisation of educational material in the process of teaching foreign languages to pedagogical students.

Methodology and research methods are based on the study of the value-semantic foundations of pedagogical practice with reference to the cultural-historical concept; on the phenomenological-hermeneutical approach, aimed at the actualisation of the interpretive potential of the teaching content; on the utilisation of the methods of theoretical analysis and synthesis, deduction and induction, comparison, modelling, and methods of inclusive observation. The empirical study was conducted during one academic year (from September 2020 to June 2021) in the course “English for Specific Purposes (ESP)” with 60 students of Pedagogical Education major of the University of Tyumen. To assess the results of the experimental work the following tools were used: L. Michelson’s test, free associative experiment, the method of expert evaluation based on the level scale developed by the authors.

Results. The obtained data confirmed the effectiveness of structuring learning content according to the linguistic concept image. In the course of the final test of communicative and professional skills, most students demonstrated a confident command of the basics of professional communication in English. Compared to the initial stage of the study, students’ professional communication in English became

more productive. Students' statements were distinguished by their meaningfulness, structure. They used additional material from other fields of knowledge, emotional and value coloring in the form of metaphors, idioms, statements of famous teachers, precedent texts, the ability to improvise, etc.

Scientific novelty. The authors didactically proved the productivity of the hermeneutic approach in the design of teaching foreign languages on the basis of structuring teaching material by the principle of linguistic concept, which is a mediating link between the scientific concept, on the one hand, and the individual consciousness and the subjective personal experience of students, on the other hand.

Practical significance. The results of this study can be used by teachers in order to achieve a balance between technological and axiological aspects of learning and cognitive activities of students for mastering their pedagogical knowledge, professional and personal experience, which will ultimately contribute to the enhancement of professional training of future educators.

Keywords: concept, linguistic concept, value and meaningful conceptualisation of knowledge, pedagogical hermeneutics, hermeneutical approach in teaching.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the reviewers for their expert opinion and constructive approach.

For citation: Zheglova O. A., Zakirova A. F., Shilova L. V. Value-meaningful conceptualisation of educational material in the process of foreign language teaching at the university: A hermeneutic approach. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (5): 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-77-105

CONCEPTUALIZACIÓN DEL VALOR Y DEL SIGNIFICADO DEL MATERIAL DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD: ENFOQUE HERMENÉUTICO

O. A. Zheglova¹, A. F. Zakirova², L. V. Shilova³

Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Rusia.

E-mail: ¹o.a.zheglova@utmn.ru; ²a.fagalovna@mail.ru; ³l.v.shilova@utmn.ru

Abstracto. Introducción. Una de las principales tareas a la hora de enseñar una lengua extranjera con fines profesionales es la formación de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes. En este sentido, en el proceso de formación, es de suma importancia que los docentes universitarios creen condiciones para que los estudiantes dominen los métodos y técnicas de comunicación productiva, no sólo desde el punto de vista de la lengua y la cultura, sino también de su futura profesión. Para evitar el desarrollo formal de la profesión pedagógica, es importante que los estudiantes de especialidades pedagógicas, además del aspecto lógico y epistemológico, se centren en el importante valor del pensamiento y significado de la información educativa, para comprender profundamente, y no memorizar, es decir, que el conocimiento adquirido ha de ser emocionalmente “vivo”, llenándolo de significados personales. Esto es posible bajo las condiciones de la conceptualización del valor y significado del conocimiento dominado, realizada en el proceso de interpretación y estructuración del contenido de la educación a imagen de un concepto lingüístico.

Objetivo. El objetivo es fundamentar los contenidos, métodos, técnicas y formas de conceptualización del valor y significado del material educativo en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes de especialidades pedagógicas.

Metodología, métodos y procesos de investigación. El trabajo parte del estudio de los fundamentos del valor y significado de la actividad pedagógica con apelación al concepto histórico-cultural, así como un enfoque fenomenológico y hermenéutico tendiente a actualizar los potenciales interpretativos del

contenido de la educación. Se utilizan métodos de análisis y síntesis teóricos, deducción e inducción, comparación, modelado, observación participante. Se realizó un estudio empírico durante un año académico (de septiembre de 2020 a junio de 2021) en el aula “Lengua extranjera en el área profesional (idioma inglés)” con la participación de 60 estudiantes que llevan a cabo su carrera con enfoque a la “Educación pedagógica” de la Universidad Estatal de Tiúmén. Para evaluar los resultados del trabajo experimental se utilizaron: prueba de L. Michelson, experimento asociativo libre, método de evaluación de expertos basado en una escala de nivel desarrollada por los autores.

Resultados. Los datos obtenidos como resultado del estudio confirmaron la eficacia de estructurar el contenido de la educación a imagen de un concepto lingüístico. Durante la prueba final de habilidades comunicativas y profesionales, la mayoría de los estudiantes demostraron un dominio seguro de los conceptos básicos de la comunicación profesional en inglés. En comparación con la etapa inicial del estudio, la comunicación profesional de los estudiantes en inglés se ha vuelto más productiva. La expresión se distinguió por el significado, la estructuración, la inclusión de material adicional de otras áreas del conocimiento, el colorido emocional y valioso en forma de metáforas, modismos, expresiones de pedagogos famosos, textos precedentes, la capacidad de improvisar, etc.

Novedad científica. La productividad del enfoque hermenéutico en el diseño de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la estructuración del material educativo según el principio del concepto lingüístico, que es un vínculo mediador entre el concepto científico, por un lado, y la conciencia individual y experiencia personal subjetiva de los estudiantes, por otro, se fundamenta didácticamente.

Significado práctico. Los resultados de este estudio pueden ser utilizados por los docentes para lograr un equilibrio entre los aspectos tecnológicos y el concepto de valor y significado de las actividades tanto educativas como cognitivas para el desarrollo del conocimiento pedagógico, la experiencia profesional y personal, lo que en última instancia contribuirá a un aumento general del nivel de formación profesional del profesorado.

Palabras claves: concepto, concepto lingüístico, conceptualización del valor y del significado del conocimiento, hermenéutica pedagógica, enfoque hermenéutico de la enseñanza.

Agradecimiento. Los autores agradecen a los revisores por su opinión experta y enfoque constructivo.

Para citas: Zheglova O. A., Zakirova A. F., Shilova L. V. Conceptualización del valor y del significado del material de aprendizaje en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad: Enfoque hermenéutico. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (5): 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-77-105

Введение

Одной из важнейших задач подготовки педагогических кадров в вузе является формирование целостной, духовно и нравственно зрелой личности, обладающей системными знаниями о «картине мира», дискурсивным мышлением, принимающей существующую в обществе иерархию ценностей, осознающей специфические особенности других культур, способной к самостоятельному и творческому смыслообразованию. Для будущих педагогов важно овладеть универсальными гуманистическими ценностями, присутствующими в содержании образования, которые, по мысли О. К. Поздняковой, определяют отношение и уровень общения педагога с воспитанниками (школьниками, студентами и т. д.), их родителями, коллегами [1]. При этом важно осуществлять ценностно-смысловую коммуникацию не только в процессе учебной деятельности, но и в профессиональном, бытовом общении. По мысли О. Г. Усановой,

одной из основных задач педагога является освоение образцов профессионального общения с целью обеспечения условий для творческого взаимодействия с учениками через слово, текст, принятия на себя роли коммуникативного лидера [2]. Будущим учителям необходимо научиться передавать систематизированные и осмысленные культурные и духовные ценности своим ученикам, а не спонтанно схваченный, не всегда глубоко отрефлексированный первичный опыт, который не позволяет проникнуть в суть вещей и явлений. Только при условии личностного включения студентов в процесс обучения, содержащего субъективно-личностные начала и ценностно-смысловую составляющую, будет осуществляться трансформация получаемой обучающимися информации в «личностное знание», которое, по словам М. Полани, имеет особое личностное содержание и глубокий личностный смысл [3].

В этой связи в процессе структурирования и интерпретации учебного материала преподавателю иностранного языка в профессиональной сфере целесообразно максимально использовать воспитывающий и развивающий потенциал педагогики, поскольку овладение языком педагогики является основой профессионализма учителя и составляет основу его педагогической деятельности. Неслучайно язык педагогики, по мысли Б. Б. Комаровского, может служить основанием для осуществления поставленных задач, поскольку он содержит оценочность, экспрессивность, содержательное и языковое разнообразие [4]. В процессе освоения педагогических знаний на иностранном языке обучающиеся имеют уникальную возможность познакомиться с педагогическими феноменами через призму другой культуры, расширяя концептуальное поле будущей профессиональной деятельности.

Однако в массовой образовательной практике вузов наблюдается тенденция к упрощенному пониманию и ограниченному использованию дидактического, развивающего и воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Иностранный язык используется, преимущественно, в качестве инструмента расширения, накопления и передачи информации. Вместе с тем его развивающие возможности для формирования опыта интерпретации, истолкования и смыслообразования, в полной мере не реализуются. Об этом в том числе свидетельствуют создаваемые в вузах учебно-методические комплексы по языковым дисциплинам, в которых дидактическая обработка, структурирование и освоение учебного материала осуществляются преимущественно с опорой на формально-логические подходы и технологии, исторически сформировавшиеся на базе естественных наук и позднее утвердившиеся также в гуманитарной сфере. В результате снижаются интерпретативные возможности гуманитарного знания. Рациональная категоризация подавляет ценностное и социокультурное содержание смыслообразования.

Наш опыт свидетельствует, что нередко овладение в процессе профессионального обучения гуманитарным знанием превращается в формальное накопление сведений, декларативное, механистическое и бездумное оперированием понятиями педагогики, психологии, культурологии. В дальнейшем

молодые педагоги переносят в практику проектирования, моделирования и педагогического общения избыточно рационализированный формально-логический подход, который, с одной стороны, имеет определённые достоинства, однако отодвигает на второй план общекультурное, гуманитарное и ценностно-смысловое содержание педагогической деятельности, ограничивает и обедняет гуманистическую мировоззренческую ориентацию педагога, закрепляет в его сознании ущербную установку, провоцирующую на отношение к ребёнку как объекту педагогического воздействия.

Цель исследования состоит в обосновании содержания, методов, приемов и форм ценностно-смысловой концептуализации учебного материала в процессе обучения иностранным языкам студентов педагогических специальностей.

Исследовательские вопросы:

1. Какова педагогическая целесообразность применения лингвоконцепта как формы структурирования педагогического знания в процессе преподавания иностранных языков студентам педагогических специальностей?

2. В чем состоит методологический потенциал педагогической герменевтики и дидактические возможности герменевтических техник истолкования знания для формирования у будущих педагогов опыта смыслообразования?

3. В чем конкретно проявляется педагогическая эффективность применения герменевтического подхода в актуализации механизмов смыслообразования в процессе учебно-познавательной деятельности на основе лингвоконцептов?

В процессе специального исследования нами выдвинуто *гипотетическое предположение* о том, что лингвоконцепт как способ структурирования и систематизации педагогического знания является опосредующим звеном между изучаемым на родном и иностранном языках понятием, с одной стороны, и индивидуальным сознанием и субъективно-личностным опытом обучающихся, с другой. В процессе обучения переход научного понятия в лингвоконцепт происходит как рефлексивное «проживание», визуализация и вербализация знания, обретение его ценностной, личностной и социокультурной значимости. Лингвоконцепт, становясь предметом интерпретации, объяснения и истолкования, способствует проявлению воспитывающих и развивающих функций обучения языковым дисциплинам. Задействование данных функций обучения возможно с опорой на эвристический потенциал педагогической герменевтики как гуманитарно-ориентированной методологии освоения феноменов культуры, теории и практики интерпретации и смыслообразования.

Ограничения исследования. Теоретическое и опытно-экспериментальное исследование проведено применительно к профессиональной подготовке будущих педагогов в процессе обучения языковым и смежным с ними гуманитарным дисциплинам. Особенности концептуализации учебного материала естественно-научных дисциплин специально не рассматривались.

Обзор литературы

В своем исследовании мы опираемся на мысль В. И. Загвязинского о том, что переход от «знаниецентрической» к гуманистической образовательной системе не означает, что знаниям как «несущей конструкции образования» будет отводиться второстепенная роль. Знания лишь перестают быть единственной и конечной целью образования [5]. Мы предлагаем в рамках предмета «Иностранный язык в профессиональной сфере» формировать коммуникативную компетенцию будущих педагогов, целенаправленно создавая специальные условия для развития не только когнитивной сферы личности обучающихся, но и ценностно-смысловой, по своей сути в большей мере творческой, чем репродуктивной. Сущность коммуникативной компетенции будущих педагогов, представленная в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др., воплощается в их способности и готовности осуществлять продуктивное общение для решения коммуникативных задач (интерпретация и передача знаний о глобальной и концептуальной картинах мира, культурных общечеловеческих и духовных ценностей) [6, 7, 8].

Специальное изучение проблемы показало, что в контексте разрабатываемой идеи в процессе проектирования и организации обучения студентов педагогических специальностей преподавателю иностранного языка важно структурировать учебный материал по языковым дисциплинам в форме *лингвоконцептов* с опорой на ценности языка и культуры, используя в качестве системообразующих факторов феномены «личность» и «социокультурные отношения».

Теоретическому обоснованию феноменов «концепт» и «лингвоконцепт» посвящены работы Н. Д. Арутюновой, С. А. Аскольдова, Т. В. Булыгиной, Л. М. Веккера, А. Вежбицкой, В. И. Карасика, Е. С. Кубряковой, Д. С. Лихачева, С. Х. Ляпина, Ю. Е. Прохорова, Ю. С. Степанова, М. А. Холодной и др. [9, 10, 11, 12, 13, 14].

Концепт представляет собой мыслительное образование, которое в процессе мышления замещает собой неопределённое множество предметов, мыслительных функций и действий одного и того же рода [9], ядерную единицу картины мира, обладающую экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом [15], целостную картину межпредметных связей [11], регулятивные поведенческие нормы [10], способ трансляции культурного опыта [12], «сгусток культуры» в сознании человека [13], воспринимающего мир в категориях и формах родного языка, соединяющего интеллектуальные и духовные качества национального характера в его типичных проявлениях [14]. Концептуальный принцип, объединяющий в содержании обучения научные, обыденные, энциклопедические, общественно-исторические, профессиональные, художественные знания и личный опыт субъектов образования, в ходе освоения учебных дисциплин студентами-педагогами создаёт условия для освоения ими когнитивного, чув-

ственного и коммуникативного опыта постижения мира. Это осуществляется в процессе наслаивания на логически выстроенные структурные связи картины мира обучающихся разнообразных эмоционально субъективных образов, что так важно для будущих учителей. В учебном процессе трансформация концепта в лингвоконцепт осуществляется в результате «проживания» знания, обретения его личностной, ценностной и социокультурной значимости.

Существует ряд отечественных и зарубежных исследований в области концептуального обучения. В частности, в работе С. С. Василенко «Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов (немецкий язык как второй иностранный после английского)» дается теоретическое обоснование и практическое подтверждение значимости формирования концептной компетенции, которая представляет собой новый вид культурно-маркированной компетенции. Данная компетенция представлена автором через категории знания-умения-навыки и включает онтологический, аксиологический, эпистемологический и прагматический компоненты. Автор акцентирует свое внимание на концепте как компоненте содержания обучения иностранным языкам студентов-лингвистов [16]. Характерно, что подобный опыт, реализованный в обучении иностранному языку, дает возможность концептуализации получаемого студентами знания не только через призму языка с целью формирования правильного представления об иноязычной действительности, но и в социокультурном контексте педагогики как сферы профессиональной деятельности.

Актуальным для настоящего исследования является специальное выделение В. С. Литавор понятия «педагогический концепт». В понимании автора педагогический концепт – это системное, креативное проектирование образовательной ситуации и в то же время процесс, преломляющийся в практической деятельности обучающихся. При этом содержательная сторона педагогического концепта изменяется в зависимости от поставленной цели обучения. Автор предлагает следующую схему занятия как педагогического концепта:

- система, разворачивающаяся в процессе образовательной ситуации, в основе которой метазнание, метаспособы и дискурсивная деятельность;
- общение, дискурсивный диалог, коллективная работа по метафоризации понятий;
- осуществление «встречи» человека с самим собой в условиях фоновых знаний как культурных ассоциаций [17].

Предложенная автором схема занятия-концепта может быть обогащена за счёт включения в содержание обучения языковых методов и приемов (языковая игра, поиск эквивалентов, грамматический анализ, сопоставление и сравнение и т. д.), способствующих выявлению общности и различий педагогических феноменов в разных культурах.

Н. Л. Мишатиная разработала лингвокультурологическую концепцию речевого развития школьников, в основании которой лингвокультурологический принцип обучения как:

1) систематизация и иерархия культурных смыслов, представленных в содержании учебного предмета с учетом национального менталитета, педагогических целей обучения и воспитания;

2) осмысление и переживание обучающимися ценностей, заложенных в культурных концептах.

Автор представляет методическую модель концептуального анализа слова как:

- создание словарного портрета слова (на уровне словаря);
- создание контекстуально-метафорического портрета слова (на уровне словосочетания и микротекста);
- создание словесного портрета концепта (на уровне текста и в диалоге культур) [18].

Т. Н. Полякова в своем исследовании дает детальную характеристику теории воспитания как учебного предмета с опорой на концепты теории воспитания как коллективное достояние педагогической деятельности. Преподаватель на занятиях разворачивает перед обучающимися целостную картину воспитания как педагогического феномена, обозначая его сущность, место в структуре образовательного пространства, базовые теории, принципы, методы, формы, иллюстрируя теорию живыми примерами из научной, публицистической, художественной литературы [19]. Автор предлагает обучающимся свое видение концепта «воспитание». Это дает возможность студентам отследить ход мыслей преподавателя при построении связей внутри изучаемого концепта, а затем самостоятельно расширять рамки концепта, посредством наложения дискурсов из разных областей гуманитарного знания на их индивидуальный опыт.

Интересно, что М. Sabin предлагает использовать понятие «концепт» вместо «тема» при структурировании и планировании занятий в школе [20]. По мысли автора, такая трансформация позволит студентам глубже понять изучаемый феномен, развить креативность мышления благодаря выявлению междисциплинарных связей. На наш взгляд, обучение иностранному языку будущих педагогов с использованием концептуальных моделей является достаточно продуктивным, поскольку оно расширяет методические возможности преподавателя, в частности, способствует привлечению текстовых материалов разных стилей и жанров из смежных (и не только) областей знания, объединенных единой тематикой.

Н. Lynn Erickson и L. Lanning считают, что построение учебного плана на основе концептуального представления знаний в отличие от традиционных моделей, обеспечивающих в определённой мере поверхностное, механическое запоминание фактов и понятий, будет способствовать более успешному воплощению теоретических знаний в практику, благодаря деконструкции, переструктурированию и реконструкции нового знания [21, 22].

Теоретическое изучение проблемы и практический опыт убеждают, что для решения некоторых проблем в педагогике недостаточно использовать

только научно-теоретический анализ. Педагогические процессы могут быть выражены более адекватно с привлечением художественных средств, языка повседневности и смежных сфер деятельности, образующих педагогический потенциал лингвоконцепта, который при включении базового концепта в систему ассоциативных связей определенного языка и культуры становится семантической единицей, вербализующей культурный смысл [23]. Именно поэтому при изучении курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» преподавателю целесообразно и полезно знакомить обучающихся с особенностями педагогических феноменов в разных культурах, с использованием не только научных и учебных статей, но и личной переписки педагогов, созданных ими художественных произведений, прецедентных текстов, идиом, культурных метафор, фольклора и т. д.

Исследователи McCoy и Ketterlin-Geller в процессе изучения трудностей, с которыми сталкиваются студенты при освоении научных понятий, создали модель формирования концептов в сознании студентов, состоящую из трех частей:

- 1) представление готового понятия учителем;
- 2) создание ментальной карты, отражающей связи между фактами, идеями и т. п.;
- 3) иллюстративные примеры студентов с целью развития их критического мышления [24].

В результате использования на занятиях такой модели авторы отметили не только продуктивное освоение студентами научного знания, но и многоракурсное видение предмета научного познания.

На наш взгляд, строгая иерархическая структура модели не всегда дидактически продуктивна. В нашей практике знакомство с педагогическим феноменом иногда целесообразно начать с личного опыта студентов, а затем переходить к педагогическому понятию. При этом необходимо подчеркнуть, что особое значение имеет сформированное умение устанавливать связи между педагогическими образами и педагогическими категориями, проводить корреляции между образно-эмоциональными и категориально-понятийными способами отражения педагогической реальности [25]. Например, предложить студентам прокомментировать конкретную жизненную ситуацию с позиции педагогической теории и подобрать свою метафору-реакцию на педагогический феномен и т. д. Так осуществляется развитие установки обучающихся на использование общения как инструмента познания, на формирование отношения к языку как ценности и предмету педагогической эвристики. К сожалению, приходится признать, что на сегодняшний день существует недостаточно научных исследований и методических рекомендаций в области преподавания иностранного языка студентам педагогических специальностей с использованием лингвоконцепта как инструмента смыслообразования, учитывающего природу и функции языкового знака, взаимоотношения языка и мышления, языка и культуры.

Интересен и продуктивен опыт J. A. Brussow, K. Roberts, M. Scaruto, S. Sommer, C. Mills в организации и проведении национального исследования с целью разработки репрезентативного списка концептов, используемых при обучении студентов-медиков. Авторы обосновывают уровневый подход к включению концептов в содержание обучения [26].

Эффективность и целесообразность использования концептуального способа освоения знаний обучающимися в процессе поиска действенных методов для скорейшей адаптации иностранных студентов в образовательный процесс вуза доказывает Jason J. Sibulkin на примере китайского университета Huizhou [27].

Особый методический интерес вызывают разработки, основанные на трудах С. Marschal, R. French, в которых органично объединены два подхода: концептуальное обучение и обучение на основе запросов. Основная идея, заложенная в обучении на основе запросов, состоит в формировании у студентов навыков формулирования вопросов и ответов на них в процессе конструирования значений. В результате объединения с концептуальным подходом в обучении, вопросы, формулируемые обучающимися, способствуют переводу знаний в понимание. В отличие от традиционного подхода к системе обучения, нацеленной на прямую передачу знаний и умений, концептуально-запросный подход помогает студентам выстраивать в их сознании схемы, способствующие нахождению связей между уже освоенным знанием и новым материалом. Такой подход помогает студентам выявлять культурные и научные паттерны, осуществлять корреляции научных знаний из разных дисциплин и успешно использовать полученные на занятиях знания и умения в реальных жизненных ситуациях [28].

Специальные практико-ориентированные исследования показали, что особое место в научной разработке и практической реализации идеи концептуального обучения занимает феноменолого-герменевтический подход как одна из ключевых методологических стратегий современной науки, в соответствии с которой принципиальную значимость приобретают категории герменевтики: «понимание», «осмысление», «интерпретация», «текст», «диалог». На наш взгляд, герменевтический подход дает возможность философски обосновать и теоретически усилить идею применения в обучении лингвоконцептов, а также существенно расширить и качественно обогатить арсенал методов, приёмов и организационных форм обучения на основе интерпретации понятий как базового элемента научного знания и компонента содержания обучения.

В Тюменском государственном университете с 2000 года по настоящее время активно проводятся масштабные практико-ориентированные исследования по педагогической герменевтике (автор концепции и научный руководитель исследовательского направления – А. Ф. Закирова [25; 29, 30])

В комплекс *базовых положений концепции педагогической герменевтики* как теории и практики истолкования культурных феноменов и, прежде всего, текстов, входят следующие идеи:

– идея расширения источников осмысления и истолкования педагогической реальности, в качестве которых выступают не только наука, но и религия, искусство, этнопедагогика, обыденные представления, личный жизненный опыт интерпретатора, а также сам язык как форма выражения мысли;

– идея опосредования процесса понимания педагогического знания осмыслением языковых знаков и символов – их содержания, формообразующих характеристик, многозначной природы и вариантов (иногда противоречивых) истолкования;

– идея взаимодополнения рационального и образно-эмоционального планов постижения реальности и текстов, отображающих эту реальность;

– идея циркулярности мышления как умение интерпретатора целенаправленно осуществлять взаимопереходы от логико-гносеологического к ценностно-смысловому уровню понимания и в обратном направлении, осознанно чередуя в процессе истолкования объективированную предельную рационализацию и субъективно-личностное вчувствование, вживание;

– идея усиления рефлексивного начала смысловторчества, основанного на объединении понимания реальности и знаков, ее выражающих, с самопониманием, с погружением будущего педагога как субъекта понимания в собственный уникальный внутренний мир;

– идея «превращенной формы» [31] как конструктивное смысловое обогащение содержания языковых знаков через анализ их формообразующих характеристик и др.

Методологически обоснованный *герменевтический подход* в образовании как способ гуманистического и гуманитарно-ориентированного миропонимания позволяет существенно дополнить комплекс известных обучающих методов и приёмов истолкования педагогических понятий и терминов, изучаемых будущими педагогами, за счёт привлечения в учебный процесс исследовательских методов и техник смежных с педагогикой гуманитарных наук: психолингвистики, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, филологической герменевтики, теории перевода.

На учебных занятиях по языковым дисциплинам и специальным дисциплинам профессиональной подготовки («Педагогика», «Антропология»), помимо традиционных, устоявшихся в дидактике методов и приемов обучения, предлагается не только преобразовывать изучаемые на родном и иностранном языках понятия в лингвокультурные концепты, но и организовывать учебно-исследовательскую деятельность по их *интерпретации с применением методов*: метафорического моделирования, этимологического анализа, составления встречного текста (методы и техники герменевтики); фреймового представления знаний, анализа концептов и антиконцептов, составления педагогического концептуария и педагогической текстотеки, контент-анализа (методы и техники лингвокультурологии); построения пиктограмм, гирлянд ассоциаций, grounded theory как восхождение к теории и переход к практике на более высоком уровне (формы и методы психолингвистики) и пр.

Многолетний практико-ориентированный педагогический поиск способов гуманитаризации и общего совершенствования профессиональной подготовки педагогов на основе совмещения идей педагогической герменевтики и лингвоконцептологии доказал свою перспективность и продуктивность в профессиональной и исследовательской подготовке студентов, магистрантов и аспирантов педагогических специальностей Тюменского государственного университета.

В мировом педагогическом опыте мы находим поддержку и подтверждение целесообразности применения герменевтического подхода в образовательном процессе. Так, С. Henriksson справедливо считает, что герменевтическая феноменология как сочетание теории, рефлексии и практики, в котором яркие описания жизненного опыта (феноменология) переплетаются с рефлексивной интерпретацией их значений (герменевтика), может служить основанием для методических разработок по освоению общеобразовательных дисциплин в школе. Практичный и адаптируемый герменевтический подход, по мысли автора, может быть одновременно поэтичным и выразительным. Как показывает опыт исследователя, герменевтическая феноменология воплощается в повседневном использовании в образовательной практике – в частности, в моментах, связанных с эмоциональным и эмпатийным сопереживанием, которые могут быть легко упущены при использовании других подходов [32].

Анализ образовательной деятельности Университета Вероны (University of Verona) по внедрению в учебный процесс педагогической герменевтики как специального курса заслуживает особого внимания. Педагоги вуза убеждены, что основная задача педагогической герменевтики заключается в понимании смысла образования. В качестве целей изучения педагогической герменевтики педагоги Университета Вероны называют утверждение её важности и достижение студентами знания и понимания об образовании как «опыте интерпретации». Как специальная цель выдвигается «выявление методологического и операционного потенциала чтения». Особое внимание обращается на формирование умений подбирать подходящую модель герменевтической интерпретации, а также умения обогатить собственные исследовательские модели, оценивая с педагогической точки зрения свои познавательные возможности и «герменевтические пределы». Специальное внимание уделяется постановке и реализации цели достигать умения интегрировать индивидуальный язык педагогики и язык герменевтики. Необходимо подчеркнуть, что исследователями герменевтика трактуется как «когнитивный метод для решения образовательных и педагогических проблем», а при итоговой оценке знаний по педагогической герменевтике студентов просят ответить на ряд вопросов, в том числе показать потенциал ассоциативных концептов и рефлексии [33].

Многоаспектное теоретическое исследование проблемы ценностно-смысловой концептуализации учебного материала и опытно-экспери-

ментальная проверка гипотезы о педагогической целесообразности применения лингвоконцепта как предмета герменевтической интерпретации и инструмента смыслообразования позволили конкретизировать научный статус феномена «лингвоконцепт» с учетом уровней его рассмотрения.

На философско-мировоззренческом уровне лингвоконцепт позиционируется как единица концептуальной картины мира, первичное культурное образование, обладающее информационной целостностью, системностью, событийностью. В лингвоконцепте, наряду с элементами общественного сознания, присутствуют субъективно-личностные, эмоционально-образные, культурно-этнические компоненты, воплощающиеся в различных сферах бытия: в обыденной жизни, в искусстве, науке, политике.

На общепедагогическом уровне лингвоконцепт – это способ объединения, систематизации и структурирования содержания образования, обладающий воспитывающим и развивающим потенциалом. Ценностная составляющая на этом уровне доминирует, детерминируя значимые для целей профессионального образования качества личности – рефлексивные, эмпатийные, коммуникативные.

На дидактическом уровне лингвоконцепт воплощается в схеме, выстроенной вокруг изучаемого понятия, являющегося его ядром и выступающего предметом учебно-познавательной деятельности, который совмещает структурно-логические и образно-эмоциональные характеристики.

На частнометодическом уровне лингвоконцепт представляет собой форму структурирования учебного материала, позволяющую использовать для стимулирования активного смыслообразования не только традиционные методы и формы учебной работы с понятиями, но и разнообразные интерпретативные техники гуманитарных наук. Например, в процессе составления гирлянд ассоциаций (по методу Г. Я. Буша [34]) выявление и изучение новых нетипичных связей между различными понятиями и концептуальными структурами помогает актуализации личностного смысла при изучении студентами педагогических теорий, принципов, концепций и способствует их переводу во внутренний план учебно-познавательной деятельности (интериоризации), а также существенно увеличивает возможности получения большого количества оригинальных вариантов изучаемого педагогического феномена с нетипичными свойствами. Так, к примеру, концепт «образование» в разных культурах получает воплощение в таких концептах, как «традиция», «привычка», «роскошь».

В качестве примера структурирования лингвоконцепта предлагаем схему его формирования на основе понятия «толерантность» как одного из базовых элементов содержания гуманитарно-ориентированного обучения педагога.

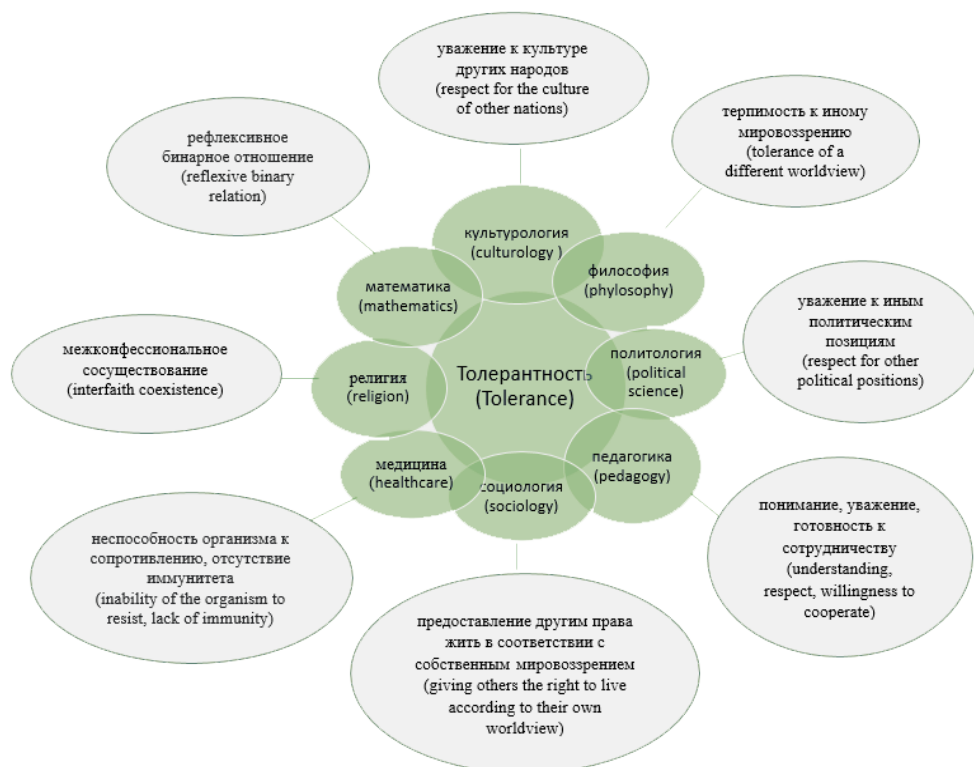


Рис.1. Структурная схема концепта «Толерантность»

Fig.1. Structural diagram of the concept “Tolerance”

Таким образом, лингвоконцепт отражает архитектуру (своего рода «веер») смыслов с учетом дисциплинарной специфики и межпредметного взаимодействия в общем образовательном поле, стимулируя запуск механизмов эвристического поиска обучаемыми персональными личностными смыслами. Лингвоконцепт выступает в качестве опосредующего звена между изучаемым научным понятием и индивидуальным сознанием. Целенаправленно организованная работа по моделированию, сравнению, анализу лингвоконцептов с привлечением интерпретативных герменевтических техник представляет педагогическую ценность.

Методология, материалы и методы

В ходе опытно-экспериментального исследования были использованы следующие количественные и качественные методы:

– тест Л. Михельсона с целью проверки сформированности коммуникативных навыков, обучающихся в процессе продуктивного общения, выражения и отстаивания личностной позиции, а также наличия эмпатийных личностных качеств [35];

– «свободный» ассоциативный эксперимент, который является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики речи [36, 37]. В ходе его проведения испытуемым предъявляется слово-стимул и предлагается реагировать на него неограниченным количеством словесных ассоциаций в течение одной минуты. При оценивании результатов были использованы формальная классификация по характерам связи (парадигматические / синтагматические) и семантическая по содержанию;

– метод экспертной оценки речевых продуктов испытуемых с опорой на авторскую шкалу оценивания. В основу шкалы заложены следующие критерии: лексический (основные лексические единицы / поговорки / метафоры, составляющие содержание изучаемого концепта); культурологический (культурные и эмоционально-ценностные характеристики концепта); деятельностный (интегративные характеристики концепта из других областей знания). Ответы студентов ранжировались по трем уровням: репродуктивный (низкий), аналитический (средний), продуктивный (высокий).

В эксперименте приняли участие 60 испытуемых (студенты 1–2 курсов педагогических направлений с уровнем владения английским языком В1). Эксперимент осуществлялся в течение одного академического года.

Результаты исследования

Количественный анализ данных до начала опытно-экспериментальной работы показал, что ассоциативный ряд, сформированный обучающимися не превышал 10 единиц в минуту на одно слово-стимул. Реакции студентов описывались исследователями как стереотипные (шаблонные), основанные на автоматическом воспроизведении жизненного опыта. Авторские, нетипичные реакции наблюдались не у всех испытуемых. Если подобные реакции присутствовали, то их количество составляло от 1 до 3.

Соотношение парадигматических реакций у студентов на начальном этапе ОЭР составило 70 % от всех представленных. Например, ассоциативный ряд на стимул «teacher» состоял, преимущественно, из существительных: exam, school, job, tutor, knowledge, class.

Согласованные словосочетания по синтагматическому признаку соответствовали схеме: слово-стимул – существительное, реакция – глагол или прилагательное. Например, «teacher – smart», «teacher – teach». Подобные реакции

присутствовали в количестве 30 % всей выборки. Количество реакций на основе семантики слов составило 58 %, большая часть которых отражает понятийную основу слова-стимула (лингвоконцепта) «teacher», «educator», «instructor». Ассоциативные реакции обучающихся, содержащих эмоционально-оценочные характеристики, в которых заложен личный опыт студентов, составили 12 % от всей выборки. Например, «a perfect teacher», «an old school professor», «a life influencer» «an authorized watch». Испытуемые не акцентировали внимание на ценностной составляющей слова-стимула. 30 % от всей выборки составили реакции испытуемых описывающие состояние, действия с предметом.

На завершающем этапе в результате количественного анализа данных ассоциативного эксперимента выяснилось, что ассоциативный ряд обучающихся увеличился до 18 единиц на одно слово-стимул. Уникальные, нестандартные реакции от 1 до 4 присутствовали у всех студентов.

Качественный анализ данных показал, что соотношение парадигматических реакций увеличилось до 75 %. Произошло качественное изменение синтагматических реакций (25 % от всей выборки), а именно: слово-стимул – сущ./местоим. – глагол – сущ.; слово-стимул – сущ./местоим. – прил. – сущ. («teacher» – my future destiny, «education» – my fruitful curriculum).

Уменьшилось количество отсылок к понятийной стороне лингвоконцепта – 35 %, а эмоционально-оценочные реакции увеличились до 37 %. Реакции, описывающие действия с предметом или состояние, составили 28 % от всей выборки.

Таблица 1

Результаты исследования сформированности коммуникативных навыков у студентов на начальном и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы (ОЭР) (по тесту Михельсона)

Table 1

Results of the formation of communicative students' skills at the initial and final stages of the experiment (according to Michelson's test)

| Способ общения <i>The way of communication</i> | Начальный этап <i>Initial phase</i> | | Заключительный этап <i>Final phase</i> | |
|---|--|------|---|-----|
| | студ. | % | студ. | % |
| Зависимый <i>Dependent</i> | 22 | 36,6 | 15 | 25 |
| Компетентный <i>Competent</i> | 14 | 23,3 | 30 | 50 |
| Агрессивный <i>Agressive</i> | 24 | 40 | 15 | 25 |
| Итого: <i>Total:</i> | 60 | 100 | 60 | 100 |

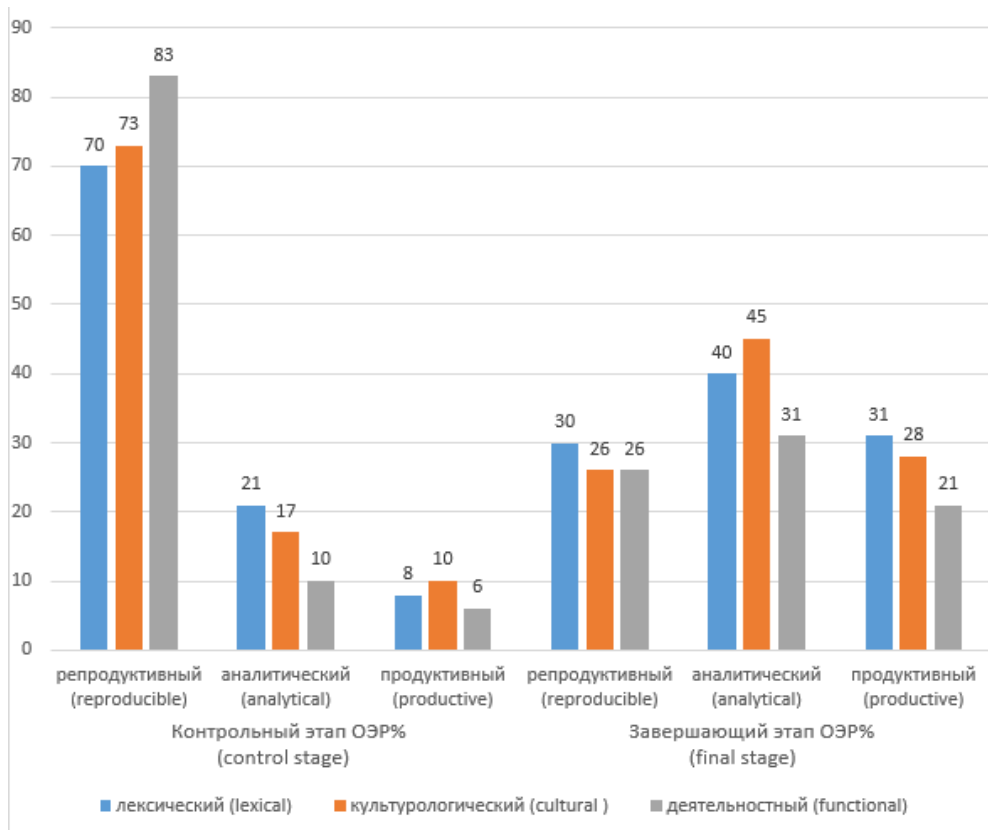


Рис. 2. Результаты экспертной оценки студентов до и после ОЭР

Fig. 2. Results of expert evaluation before and after the experiment

Обсуждение

В начале опытно-экспериментальной работы реакции обучающихся в большинстве своем представлены в виде штампов, клишированных безоценочных сочетаний. Это свидетельствует о том, что студенты не проявляют личного интереса к предъявляемым им в качестве слов-стимулов концептам. В редких случаях нетипичных реакций на слово-стимул испытуемые демонстрируют свой кругозор, образованность, или непонимание задания.

После проведения ОЭР отметим, что, хотя большое количество реакций имеют стереотипный характер, количество авторских, нетипичных реакций имеет тенденцию к увеличению. Практически каждый испытуемый представил реакцию, отражающую его личное отношение к слову-стимулу. Эти реакции стали более персонифицированными, отрефлексированными, свидетельствующими о переходе данных концептов с информационного уровня

на личностно-значимый, о приобретении студентами опыта «проживания» знания, сформированности ценностного отношения и личной заинтересованности в интерпретации предъявляемых концептов. Испытуемым удалось на уровне ассоциативных связей выявить ценностно-смысловые компоненты в содержании педагогических концептов. Значимым результатом исследования является формирование многоракурсного видения предмета учебного познания за счет наличия в ассоциативных реакциях студентов не только ценностных реакций, имеющих положительный вектор, но и антиценностей.

В ходе анализа результатов тестирования, предпочитаемого обучающимися способа общения (Тест Михельсона) выяснилось, что у студентов на начальном этапе ОЭР преобладают зависимый и агрессивный способы общения. Зависимый способ общения (36,6 %) присутствует в ситуациях, когда требуется оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника, ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет», умение вступить в контакт с другим человеком, контактность. Многие студенты не умеют делать или принимать комплименты, что приводит к сбою в коммуникации.

Агрессивный способ общения проявляется преимущественно в реакциях на замечания, критику, а также на провокационные действия и поведение собеседника. Так, 40 % испытуемых продемонстрировали агрессию в ответ на замечания и вопросы со стороны одногруппников.

23,3 % испытуемых придерживаются компетентного (партнерского) способа общения. Это свидетельствует о том, что обучающиеся не всегда способны обратиться к своему опыту решения практических и жизненных задач с позиции партнерства, нахождения консенсуса.

После проведения опытно-экспериментальной работы мы выявили позитивные изменения в коммуникации студентов. Количество студентов, умеющих адекватно контактировать с собеседниками возросло (50 %). Значительно сократилось количество студентов с зависимым и агрессивным способами общения. Студенты демонстрируют чуткость и развитость эмпатийных качеств в общении с собеседником, внутреннюю потребность в конструктивном диалоге. Обучающиеся, в основном, стараются прислушиваться к мнению собеседника при обозначении своей позиции, стремятся восстановить общение в случаях сбоя.

Результаты сводной гистограммы, основанные на экспертном оценивании студентов педагогических направлений, свидетельствуют о положительной тенденции в развитии умений и навыков ценностно-смысловой концептуализации педагогического знания.

В начале ОЭР большинство студентов показали репродуктивный (низкий) уровень. Основные проблемы состояли в том, что обучающиеся способны опознавать, выявлять наиболее общие лексические единицы, паремии, образующие изучаемый лингвоконцепт, не всегда могли объединять / замещать / выявлять общее и различия в связи с меняющимся контекстом / ситуацией. В большинстве случаев студенты испытывали затруднения с подбором практи-

ческих примеров для иллюстрации теоретического знания и наоборот. Особую сложность вызывали комментарии культурологических феноменов (метафор, идиом, крылатых выражений применительно к педагогическому знанию). Творческий подход к решению учебных задач проявлялся слабо. Креативный потенциал межпредметных связей, возможности осуществлять междисциплинарную аппликацию смыслов использовались недостаточно активно.

К концу ОЭР значительная часть студентов продемонстрировали продуктивное владение основами ценностно-смысловой концептуализации. По лексическому критерию результат изменился от 8 % до 31 % (свободный, аргументированный выбор лексических единиц, входящих в поле изучаемого лингвоконцепта, соответствующий контексту общения / ситуации).

По культурологическому критерию результат изменился от 10 % до 28 % (осознанное использование социокультурных феноменов для решения учебных задач: метафор, пословиц, идиом, высказываний известных педагогов, философов).

По деятельностному критерию результат изменился от 6 % до 21 % (построение аргументированного высказывания на английском языке (защита проекта, участие в дискуссии, диалоге и т. д.) с использованием теоретического и практического знания из других дисциплин; умение описывать практическую ситуацию с теоретических позиций и наоборот).

Заключение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что дидактическая обработка учебного языкового материала по принципу лингвоконцепта на занятиях по иностранному языку для студентов-педагогов в полной мере учитывает природу языка и культуры, специфику осваиваемой педагогической профессии.

Во-первых, состав лексических единиц для описания педагогических феноменов на английском языке у студентов-педагогов увеличился не только количественно, но и качественно. Студенты демонстрируют умения выявлять границы и объем изучаемого педагогического понятия, описывать его связь с другими понятиями.

Во-вторых, использование студентами в монологических, диалогических высказываниях, защитах проектов на педагогическую тематику метафор, идиом, пословиц, прецедентных текстов позволяет педагогу отследить процесс конструирования когнитивных моделей педагогического знания, а студентам наполнить эти модели личностно и культурно значимыми ценностным содержанием.

В-третьих, построение студентами аргументированной защиты своей точки зрения с использованием знаний из других дисциплин обеспечивает творческий подход к решению учебных педагогических задач. Практическая значимость исследования состоит в активном обращении к лингвоконцепту

как инструменту ценностно-смысловой концептуализации профессионального педагогического знания.

Мы сравнили результаты нашего исследования с результатами опытно-экспериментального исследования, проведенного С. Marschal, R. French, в котором объединены два подхода: концептуальное обучение и обучение на основе запросов. Авторы выделили следующие положительные характеристики данного подхода:

- создает условия для применения навыков, полученных в результате решения учебных задач, в других областях знаний;
- обеспечивает вовлеченность обучающихся в учебный процесс за счет конструирования значений и вербализации, вынесения во внешний план понимания предмета учебного познания;
- способствует активному взаимодействию преподавателя и обучающихся [28].

В подтверждение достоинств концептуального представления знаний приведем положительный опыт учебного центра университета Северной Каролины (University of North Carolina at Chapel Hill). С целью более продуктивного освоения учебного материала методисты центра разработали для студентов университета схемы построения концептуальных карт – визуальное представление информации в форме диаграмм, блок-схем, графиков. Исследователи учебного центра доказали, что концептуальные карты являются мощным инструментом обучения, поскольку способствуют формированию панорамного видения предмета учебного познания: начиная с понятий более высокого уровня, концептуальное моделирование помогает разделить информацию на отдельные части на основе значимых связей. Другими словами, знание общей картины делает детали более значимыми и более легкими для запоминания [38].

Характерно, что опыт педагогов-исследователей Тюменского государственного университета также доказывает продуктивность применения в образовательном процессе разнообразных средств наглядности, сопровождающих концептуальное обучение на основе герменевтического подхода, делая при этом акцент не только на логико-гносеологических, но и образно-эмоциональных, культурно обусловленных характеристиках учебного материала (педагогический концептуарий, пиктограммы, структурно-логическое моделирование на основе метафор, наглядное фреймовое представление учебного материала и пр.).

Таким образом, концептуальное обучение в целом демонстрирует свою эффективность и перспективность. Коллеги-исследователи разных стран обнаруживают в результате опытной работы сходные положительные и взаимодополняющие тенденции в использовании концептуального обучения не только как средства гуманизации и гуманитаризации образования, но и как фактора эффективного формирования учебно-познавательной мотивации, памяти, развития панорамного мышления, умения активно визуализировать

мыслительные схемы, а также экстраполировать полученные навыки смыслообразования в другие сферы деятельности.

В перспективе дальнейшие исследования в данной области целесообразно провести в контексте выявления специфики применения ценностно-смысловой концептуализации учебного материала на основе герменевтического подхода при обучении студентов естественно-научных специальностей, а также с учётом особенностей преподавания в мультикультурных группах.

Список использованных источников

1. Позднякова О. К. Аксиологические основания профессиональной позиции педагога [Электрон. ресурс] // Инновационное развитие профессионального образования. 2017. Т. 6, № 2. С. 21–25. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovaniya-professionalnoy-pozitsii-pedagoga/viewer> (дата обращения: 10.03.2023).
2. Усанова О. Г. Речевая культура как основа профессиональной культуры педагога [Электрон. ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23). С. 124–125. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-kultura-kak-osnova-professionalnoy-kultury-pedagoga/viewer> (дата обращения: 10.02.2023).
3. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии. Москва: Прогресс, 1985. 344 с. https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/pozitivizm/polani_mishel_lichnostnoe_znanie_na_puti_k_postkriticheskoy_filosofii_izd_1985_g/74-1-0-537 (дата обращения: 03.12.2022).
4. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. Москва: Просвещение, 1969. 311 с. Режим доступа: <https://klex.ru/1ndu> (дата обращения: 03.12.2022).
5. Загвязинский В. И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 118 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004383340> (дата обращения: 03.11.2022).
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–39. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu/viewer> (дата обращения: 10.02.2023).
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с. Режим доступа: http://library.lgaki.info:404/2019/Зимняя_Ключевые_компетентности.pdf (дата обращения: 08.12.2022).
8. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электрон. ресурс] // Вестник института образования человека. 2011. № 1. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24069404> (дата обращения: 03.11.2022).
9. Аскольдов С. А. Концепт и слово [Электрон. ресурс] // Русская словесность о теории словесности к структуре текста. Антология. Москва: Academia, 1997. С. 267–279. Режим доступа: <https://studfile.net/preview/9234979/> (дата обращения: 10.02.2023).
10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/2003-03-012-karasik-v-i-yazykovoy-krug-lichnost-kontsepty-diskurs-volgograd-peremena-2002-477-s-bibliogr-s-435476> (дата обращения: 10.02.2023).
11. Кубрякова Е. С. О современном понимании термина «концепт» в лингвистике и культурологии [Электрон. ресурс] // Реальность, язык и сознание: международный сборник научных трудов. Тамбов, 2002. С. 5–15. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-kontsept-v-lingvisticheskoy-paradigme-znaniya-1> (дата обращения: 01.02.2023).

12. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка [Электрон. ресурс] // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9. Режим доступа: <https://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/4946/> (дата обращения: 01.09.2022).
13. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. Москва: Языки славянских культур, 2007. 277 с. Режим доступа: <https://fictionbook.ru/static/trials/00/18/07/00180744.a6.pdf> (дата обращения: 01.09.2022).
14. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб: Питер, 2004. 384 с. Режим доступа: http://do.rsmu.ru/fileadmin/user_upload/psf/KHolodnaja_-_Kognitivnye_stili.pdf (дата обращения: 05.02.2023).
15. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва: Академия, 2004. 208 с. Режим доступа: <https://libcats.org/book/670967> (дата обращения: 01.11.2022).
16. Василенко С. С. Концептная компетенция как цель обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 151–155. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptnaya-kompetentsiya-kak-tsel-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-lingvisticheskikh-napravleniy/viewer> (дата обращения: 15.09.2022).
17. Литавор В. С. Педагогический концепт как системное проектирование педагогической ситуации [Электрон. ресурс] // Профессиональное образование. Гуманитарный вектор. 2013. № 4 (36). С. 261–265. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-kontsept-kak-sistemnoe-kreativnoe-proektirovanie-obrazovatelnoy-situatsii> (дата обращения: 15.09.2022).
18. Мишатица Н. Л. Методическая лингвоконцептология: современное состояние и вектор развития [Электрон. ресурс] // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 3 (31). С. 16–25. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-lingvokontseptologiya-sovremennoe-sostoyanie-i-vektor-razvitiya/viewer> (дата обращения: 15.03.2023).
19. Полякова Т. Н. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: монография. Санкт-Петербург: Изд-во «Союз», 2008. 114 с. Режим доступа: <https://ifap.ru/library/book284.pdf> (дата обращения: 01.09.2022).
20. Sabin M. How to use concept-based teaching in your classroom. Atlas. 2021 May 25. Available from: <https://www.onatlas.com/blog/how-to-use-concept-based-teaching-in-your-classroom> (date of access: 08.01.2022).
21. Erickson H. L., Lanning L. A. Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together. California: Corwin Press, 2014. 224 p. Available from: https://books.google.ru/books?id=r8ZmAgAAQBAJ&redir_esc=y (date of access: 08.01.2022).
22. Lanning L. A., Brown T. Concept-based literacy lessons: Designing learning to ignite understanding and transfer, Grades 4–10. California: Corwin Press, 2019. 153 p. Available from: https://books.google.ru/books?id=Qj5_DwAAQBAJ&redir_esc=y (date of access: 08.01.2022).
23. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Электрон. ресурс] // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72. Режим доступа: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm> (дата обращения: 15.02.2023).
24. McCoy J., Ketterlin-Geller L. Rethinking instructional delivery for diverse student populations: Serving all learners with concept-based instruction // Intervention in school and clinic. Available from: <http://www.ibmidatlantic.org/McCoy.pdf> (date of access: 10.09.2022) DOI: 10.1177/10534512040400020401
25. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг.. Концепция педагогической герменевтики: Монография. Москва: ВЛАДОС, 2011. 271 с. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20239170> (дата обращения: 15.02.2023).

26. Brussow J. A., Roberts K., Scaruto M., Sommer S., Mills C. Concept-based curricula: A national study of critical concepts // *Nurse Education*. 2019. № 44 (1). P. 15–19. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29474344/> (date of access: 10.09.2022) DOI: 10.1097/NNE.0000000000000515
27. Sibulkin J. Analysis on content-based instruction methods influencing student outcomes in higher education // *Open Journal of Social Sciences*. 2018. Vol. 6, № 11. Available from: https://www.researchgate.net/publication/328994801_Analysis_on_Content-Based_Instruction_Methods_Influencing_Student_Outcomes_in_Higher_Education (date of access: 10.09.2022). DOI: 10.4236/jss.2018.611013
28. Marschal C., French R. Concept-based inquiry in action: Strategies to promote transferable understanding (Corwin teaching essentials). 2018. 368 p. Available from: <https://www.amazon.com/Concept-Based-Inquiry-Action-Transferable-Understanding/dp/150639129X> (date of access: 08.01.2022).
29. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2001, 152 с. Режим доступа: https://library.utmn.ru/dl/PPS/Zakirova_139-Osnov_ped_germenevtiki-2011.pdf/view (дата обращения: 10.02.2022).
30. Закирова А. Ф., Володина Е. Н. Исследование тенденций и перспектив модернизации образования: герменевтический подход [Электрон. ресурс] // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 9. С. 9–34. Режим доступа: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1033> (дата обращения: 10.11.2022) DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-9-34
31. Мамардашвили М. К. Форма превращенная [Электрон. ресурс] // *Философская энциклопедия*: В 5 т. Москва, 1970. Т. 5. 388 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/forma-prevrashchennaya-kak-universalnaya-kategoriya-dialektiki> (дата обращения: 10.11.2022).
32. Henriksson C. *Hermeneutic Phenomenology in Education*. Sense Publishers: Rotterdam, 2012. 222 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/281041738_Hermeneutic_Phenomenology_in_Education (date of access: 13.03.2023). DOI: 10.1007/978-94-6091-834-6
33. University of Verona. *Philosophy of Education (2017/2018)*. Available from: <https://www.corsi.univr.it/?ent=cs&aa=2017%2F2018&codiceCs=W23&codins=10072&discr=&discrCd=&id=360&menu=-Studiare&tab=Insegnamenti> (date of access 13.02.2023).
34. Буш Г. Я. Проблемы интеграции научного знания: Теоретико-методологический аспект. Рига: «Зинатне», 1988. 193 с. Режим доступа: <https://lib-bkm.ru/14803> (дата обращения: 01.09.2020).
35. Michelson's Communication Skills Test. Available from: https://en.free-testi.com/testy_na_kommunikativnye_umeniya/1003735/ (date of access: 20.08.2020).
36. Deese J. On the prediction of occurrence of particular verbal intrusions in immediate recall // *Journal of Experimental Psychology*. 1959. № 58 (1). P. 17–22. DOI: 10.1037/h0046671
37. Osgood C. E. Representational model and relevant research methods // *Trends in Content Analysis*. Illinois Press, Urbana, 1959. P. 33–88. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-representational-model-and-relevant-research-Osgood/5e05823c3c19a25dc06972142718858dd282febe> (date of access: 08.01.2021).
38. The Learning Center University of North Carolina at Chapel Hill. Available from: <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/using-concept-maps/> (date of access: 20.08.2022).

References

1. Pozdnjakova O. K. Axiological foundations of the professional position of a teacher. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative Development of Vocational Education* [Internet]. 2017 [cited 2023 Mar 10]; 6 (2): 21–25. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovaniya-professionalnoy-pozitsii-pedagoga/viewer> (In Russ.)
2. Usanova O. G. Speech culture as the basis of professional culture of an educator. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education* [Internet]. 2010 [cited 2023 Feb 10]; 4

(23): 124–125. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-kultura-kak-osnova-professionalnoy-kultury-pedagoga/viewer> (In Russ.)

3. Polani M. Lichnostnoe znanie: na puti k postkriticheskoj filosofii = Personal knowledge: Toward a postcritical philosophy [Internet]. Moscow: Publishing House Progress; 1985 [cited 2022 Dec 03]. 344 p. Available from: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/pozitivizm/polani_mishel_lichnostnoe_znanie_na_puti_k_postkriticheskoj_filosofii_izd_1985_g/74-1-0-537 (In Russ.)

4. Komarovskij B. B. Russkaja pedagogicheskaja terminologija = Russian pedagogical terminology [Internet]. Moscow: Publishing House Prosveshhenie; 1969 [cited 2022 Dec 03]. 311 p. Available from: <https://klex.ru/Indu> (In Russ.)

5. Zagvjazinskij V. I. Pedagogicheskie osnovy integracii tradicionnyh i novyh metodov v razvivajushhem obuchenii = Pedagogical foundations of integration of traditional and new methods in developmental education [Internet]. Tyumen: Tyumen State University; 2008 [cited 2022 Nov 03]. 118 p. Available from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004383340> (In Russ.)

6. Zeer Je. F. Competence-based approach to education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2005 [cited 2023 Feb 10]; 3 (33): 27–39. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu/viewer> (In Russ.)

7. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija = Key competencies as the result-targeting basis of the competency-based approach in education. Author's version [Internet]. Moscow: Research Centre for Quality Problems of Training Specialists; 2004 [cited 2022 Dec 08]. 38 p. Available from: http://library.lgaki.info:404/2019/Зимняя_Ключевые_компетентности.pdf (In Russ.)

8. Hutorskoj A. V. Determination of general subject content and key competencies as a characteristic of the new approach to the construction of educational standards. *Jejdos = Eidos* [Internet]. 2011 [cited 2022 Nov 03]; 1. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24069404> (In Russ.)

9. Askoldov S. A. Koncept i slovo = Concept and word. In: Russkaja slovesnost' o teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologija = Russian literature on the theory of literature to the structure of the text. Anthology [Internet]. Moscow: Publishing House Academia; 1997 [cited 2023 Feb 10]. p. 267–279. Available from: <https://studfile.net/preview/9234979/> (In Russ.)

10. Karasik V. I. Jazykovoju krug: lichnost', koncepty, diskurs = The language circle: Personality, concepts, discourse [Internet]. Volgograd: Publishing House Peremena; 2002 [cited 2023 Feb 10]. 477 p. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/2003-03-012-karasik-v-i-yazykovoy-krug-lichnost-kontsepty-diskurs-volgograd-peremena-2002-477-s-bibliogr-s-435476> (In Russ.)

11. Kubrjakova E. S. On the modern understanding of the term “concept” in linguistics and cultural studies. In: *Real'nost', jazyk i soznanie: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov = Reality, Language, and Consciousness: An International Collection of Scientific Works* [Internet]. 2002 [cited 2023 Feb 01]. p. 5–15. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-kontsept-v-lingvisticheskoy-paradigme-znaniya-1> (In Russ.)

12. Lihachjov D. S. Conceptosphere of the Russian language. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka = The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language* [Internet]. 1993 [cited 2022 Sept 01]; 52 (1): 3–9. Available from: <https://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/4946/> (In Russ.)

13. Stepanov Ju. S. Koncepty. Tonkaja pljjonka civilizacii = Concepts. The thin film of civilization [Internet]. Moscow: Publishing House Jazyki slavjanskih kul'tur; 2007 [cited 2022 Sept 01]. 277 p. Available from: <https://fictionbook.ru/static/trials/00/18/07/00180744.a6.pdf> (In Russ.)

14. Holodnaja M. A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma = Cognitive styles. On the nature of the individual mind [Internet]. 2nd ed. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2004 [cited 2023 Feb 05]. 384 p. Available from: http://do.rsmu.ru/fileadmin/user_upload/psf/KHolodnaja_-_Kognitivnye_stili.pdf (In Russ.)

15. Maslova V. A. Lingvokul'turologija = Linguocultural studies [Internet]. Moscow: Publishing House Akademija; 2004 [cited 2022 Nov 01]. 208 p. Available from: <https://libcats.org/book/670967> (In Russ.)

16. Vasilenko S. S. Concept competence as the goal of foreign language teaching of students studying linguistics. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2013 [cited 2022 Sept 15]; 5: 151–155. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptnaya-kompetentsiya-kak-tsel-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-lingvisticheskikh-napravleniy/viewer> (In Russ.)

17. Litavor V. S. Pedagogical concept as a systematic design of the pedagogical situation. *Professional'noe obrazovanie. Gumanitarnyj vector = Professional Education. Humanitarian Vector* [Internet]. 2013 [cited 2022 Sept 15]; 4 (36): 261–265. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-kontsept-kak-sistemnoe-kreativnoe-proektirovanie-obrazovatelnoj-situatsii> (In Russ.)

18. Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology: Its modern state and development thrust. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki = Current Problems of Philology and Pedagogical Linguistics* [Internet]. 2018 [cited 2023 Mar 15]; 3 (31): 16–25. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-lingvokontseptologiya-sovremennoe-sostoyanie-i-vektor-razvitiya/viewer> (In Russ.)

19. Poljakova T. N. Gumanitarnaja kul'tura lichnosti – osnova i cel' sovremennoogo obrazovaniya = Humanitarian culture of the individual – the basis and goal of modern education [Internet]. St. Petersburg: Publishing House “Sojuz”; 2008 [cited 2022 Sept 01]. 114 p. Available from: <https://ifap.ru/library/book284.pdf> (In Russ.)

20. Sabin M. How to use concept-based teaching in your classroom. Atlas [Internet]. 2021 May 25 [cited 2022 Jan 08]. Available from: <https://www.onatlas.com/blog/how-to-use-concept-based-teaching-in-your-classroom>

21. Erickson H. L., Lanning L. Transitioning to concept-based curriculum and instruction [Internet]. Thousand Oaks, California: Corwin, a SAGE company; 2014 [cited 2022 Jan 08]. 224 p. Available from: https://books.google.ru/books?id=r8ZmAgAAQBAJ&redir_esc=y

22. Lanning L. A., Brown T. Concept-based literacy lessons: Designing learning to ignite understanding and transfer, grades 4–10 [Internet]. California: Corwin Press; 2019 [cited 2022 Jan 08]. 153 p. Available from: https://books.google.ru/books?id=Qj5_DwAAQBAJ&redir_esc=y

23. Vorkachev S. G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: Formation of the anthropocentric paradigm in linguistics *Filologicheskie nauki = Philological Sciences* [Internet]. 2001 [cited 2023 Feb 15]; 1: 64–72. Available from: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm> (In Russ.)

24. McCoy J., Ketterlin-Geller L. Rethinking instructional delivery for diverse student populations: Serving all learners with concept-based instruction. *Intervention in School and Clinic* [Internet]. 2004 [cited 2022 Sept 10]; 40 (2): 88–95. Available from: <http://www.ibmidatlantic.org/McCoy.pdf> DOI: 10.1177/10534512040400020401

25. Zakirova A. F. Vhodja v germenevticheskij krug ... Konceptcija pedagogicheskoy germenevtiki = Entering the hermeneutic circle ... The concept of pedagogical hermeneutics [Internet]. Moscow: Publising House VLADOS; 2011 [cited 2023 Feb 15]. 271 p. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20239170> (In Russ.)

26. Brussow J. A., Roberts K., Scaruto M., Sommer S., Mills C. Concept-based curricula: A national study of critical concepts. *Nurse Education* [Internet]. 2019 [cited 2022 Sept 10]; 44 (1): 15–19. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29474344/> DOI: 10.1097/NNE.0000000000000515

27. Sibulkin J. Analysis on content-based instruction methods influencing student outcomes in higher education. *Open Journal of Social Sciences* [Internet]. 2018 [cited 2022 Sept 10]; 6 (11): 176–194. Available from: https://www.researchgate.net/publication/328994801_Analysis_on_Content-Based_Instruction_Methods_Influencing_Student_Outcomes_in_Higher_Education DOI: 10.4236/jss.2018.611013

28. Marschal C., French R. Concept-based inquiry in action: Strategies to promote transferable understanding (Corwin teaching essentials) [Internet]. 1st ed. 2018 [cited 2022 Jan 08]. 368 p. Available from: <https://www.amazon.com/Concept-Based-Inquiry-Action-Transferable-Understanding/dp/150639129X>

29. Zakirova A. F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenevitika = Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics [Internet]. Tyumen: Tyumen State University; 2001 [cited 2022 Feb 10]. 152 p. Available from: https://library.utmn.ru/dl/PPS/Zakirova_139-Osnov_ped_germenevitiki-2011.pdf/view (In Russ.)

30. Zakirova A. F., Volodina Ye. N. Trends and prospects in educational modernisation: A hermeneutic approach. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2018 [cited 2022 Nov 10]; 9 (20): 9–34. Available from: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1033> DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-9-34 (In Russ.)

31. Mamardashvili M. K. Forma prevrashhennaja = Shape transformed. In: *Filosofskaja jenciklopedija = Philosophical Encyclopedia* [Internet]. Vol. 5. Moscow; 1970 [cited 2022 Nov 10]. 388 p. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/forma-prevraschyonnaya-kak-universalnaya-kategoriya-dialektiki> (In Russ.)

32. Henriksson C. Hermeneutic phenomenology in education [Internet]. Rotterdam: Sense Publishers; 2012 [cited 2023 Mar 13]. 222 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/281041738_Hermeneutic_Phenomenology_in_Education DOI: 10.1007/978-94-6091-834-6

33. University of Verona. Philosophy of Education (2017/2018) [Internet]. [cited 2023 Feb 13]. Available from: <https://www.corsi.univr.it/?ent=cs&aa=2017%2F2018&codiceCs=W23&codins=10072&discr=&discrCd=&id=360&menu=Studiare&tab=Insegnamenti>

34. Bush G. Ja. Problemy integracii nauchnogo znanija: Teoretiko-metodologicheskij aspekt = Problems of integrating scientific knowledge: Theoretical and methodological aspects [Internet]. Riga: Publishing House “Zinatne”; 1988 [cited 2020 Sept 01]. 193 p. Available from: <https://lib-bkm.ru/14803/> (In Russ.)

35. Michelson’s Communication Skills Test [Internet]. [cited 2020 Aug 20]. Available from: https://en.free-testi.com/testy_na_kommunikativnye_umeniya/1003735/

36. Deese J. On the prediction of occurrence of particular verbal intrusions in immediate recall. *Journal of Experimental Psychology*. 1959; 58 (1): 17–22. DOI: 10.1037/h0046671

37. Osgood C. E. Representational model and relevant research methods. In: Pool I. (Ed.). Trends in content analysis [Internet]. Urbana: Illinois Press; 1959 [cited 2021 Jan 08]. p. 33–88. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-representational-model-and-relevant-research-Osgood/5e05823c3c19a25dc06972142718858dd282febe>

38. The Learning Center University of North Carolina at Chapel Hill [Internet]. [cited 2022 Aug 20]. Available from: <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/using-concept-maps/>

Информация об авторах:

Жглова Ольга Александровна – старший преподаватель Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета; ORCID 0009-0001-6510-6768; Тюмень, Россия. E-mail: o.a.zheglova@utmn.ru

Закирова Альфия Фагаловна – доктор педагогических наук, профессор, и. о. заведующего академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-5796-9539; Тюмень, Россия. E-mail: a.fagalovna@mail.ru; a.f.zakirova@utmn.ru

Шилова Людмила Викторовна – доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета; ORCID 0009-0008-7651-5613; Тюмень, Россия. E-mail: l.v.shilova@utmn.ru

Вклад соавторов:

О. А. Жеглова – постановка проблемы исследования, уточнение задач, теоретический анализ проблемы исследования в отечественной науке, сбор информации.

А. Ф. Закирова – общее руководство исследованием, выработка методологической стратегии исследования, теоретическое обобщение результатов исследования.

Л. В. Шилова – теоретический анализ проблемы исследования в зарубежной науке, сбор информации, анализ и обобщение опытно-экспериментальных данных.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 29.08.2022; поступила после рецензирования 26.03.2023; принята к публикации 05.04.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Olga A. Zheglova – Senior Lecturer, Centre of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen; ORCID 0009-0001-6510-6768; Tyumen, Russia. E-mail: o.a.zheglova@utmn.ru

Alfia F. Zakirova – Dr. Sci. (Education), Professor, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, University of Tyumen; ORCID 0000-0002-5796-9539; Tyumen, Russia. E-mail: a.fagalovna@mail.ru; a.f.zakirova@utmn.ru

Ludmila V. Shilova – Associate Professor, Centre of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen; ORCID 0009-0008-7651-5613; Tyumen, Russia. E-mail: l.v.shilova@utmn.ru

Contribution of the authors:

O. A. Zheglova – statement of the research problem, clarification of tasks, theoretical analysis of the research problem in Russian science, collection of information.

A. F. Zakirova – general supervision of the research, development of a methodological research strategy, theoretical summary of research results.

L. V. Shilova – theoretical analysis of the research problem in foreign science, collecting information, analysis and synthesis of experimental data.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 29.08.2022; revised 26.03.2023; accepted for publication 05.04.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Olga Alexándrovna Zheglova: Profesora Titular del Centro de Idiomas Extranjeros y Tecnologías de la Comunicación, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0009-0001-6510-6768; Tiumén, Rusia. Correo electrónico: o.a.zheglova@utmn.ru

Alfia Fagálovna Zakírova: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Jefe encargada del Departamento Académico de Metodología y Teoría de la Investigación Social y Pedagógica, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0002-5796-9539; Tiumén, Rusia. Correo electrónico: a.fagalovna@mail.ru; a.f.zakirova@utmn.ru

Liudmila Víktorovna Shílova: Profesora Asociada del Centro de Idiomas Extranjeros y Tecnologías de la Comunicación, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0009-0008-7651-5613; Tiumén, Rusia. Correo electrónico: l.v.shilova@utmn.ru

Contribución de coautoría:

O. A. Zheglova: Presentación del problema de investigación, aclaración de las tareas investigativas, análisis teórico del problema de investigación en ciencias propias del país, recopilación de la información.

A. F. Zakirova: Dirección general de la investigación, desarrollo de la estrategia metodológica de investigación, generalización teórica de los resultados de la investigación.

L. V. Shilova: Análisis teórico de los problemas de investigación en las ciencias de otros países, recopilación de la información, análisis y generalización de los datos experimentales.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 29/08/2022; recepción efectuada después de la revisión el 26/03/2023; aceptado para su publicación el 05/04/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.