

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

***ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ***

№ 2 (42) / 2022



Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

Н. Т. Ерчак (*главный редактор*),
Т. П. Леонтьева (*зам. главного редактора*),
Н. П. Баранова, В. А. Капранова, Л. М. Лещева,
Г. В. Лосик, Н. Н. Нижнева, А. П. Пониматко

*Журнал «Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология,
методика преподавания иностранных языков»
включен Высшей аттестационной комиссией
в перечень научных изданий Республики Беларусь
для опубликования результатов диссертационных исследований*

Вестник
Минского государственного
лингвистического университета

Научно-методический
журнал

Серия 2
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Выходит один раз в полгода
№ 2 (42) / 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

- Лопатик Т. А.* К вопросу о профессиональной компетентности
современного специалиста..... 7
- Усенко И. С.* Гражданское воспитание учащихся
в деятельности будущих учителей в ходе педагогической практики..... 13
- Янчукович О. В.* Ценностные приоритеты современного
университетского образования в перспективе трансдисциплинарного
системного подхода 27

Психология

- Ганзеева Е. О.* Психологические детерминанты восприятия речи
в процессе радиообмена «воздух–земля»..... 35
- Иванов О. В.* К вопросу о необходимости психологически обоснованного
подхода к построению учебных пособий по иностранному языку 43
- Климович Е. А.* Теория «выученной беспомощности»
Мартина Селигмана..... 50

Методика преподавания иностранных языков

- Шнаревич Л. Г., Бондарева К. А.* Особенности построения проекции
художественного текста студентами с различным уровнем эмпатии 57
- Довнар Т. А.* Реализация процесса межкультурного
диалогического общения на иностранном языке..... 65

<i>Ковальчук О. В.</i> Организация самостоятельной учебной деятельности по практической грамматике с учетом индивидуальных познавательных стилей обучающихся.....	72
<i>Колос М. С.</i> Развитие у учащихся старших классов умений чтения аутентичных текстов на английском языке	80
<i>Лихач Т. П.</i> Моделирование процесса автономного овладения английским языком в системе «учитель–ученик»	90
<i>Прокопюк О. В.</i> Технология обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике на основе использования поликодовых текстов	100
<i>Сысоева Т. А.</i> Образовательная программа по межкультурной коммуникации: реализация цели и оценка результата....	108
<i>Ходасевич И. А.</i> Структурные компоненты дистанционного учебного занятия по обучению студентов устному речевому взаимодействию на немецком языке	115

CONTENTS

Pedagogy

<i>Lopatik T.</i> On the Issue of a Modern Specialist's Professional Competence.....	7
<i>Usenko I.</i> Students' Civic Education in the Activity of Future Teachers During Pedagogical Practice.....	13
<i>Yanchukovich O.</i> Value Priorities of Modern University Education in the Perspective of the Transdisciplinary System Approach.....	27

Psychology

<i>Ganzeeva H.</i> Psychological Determinants of Speech Perception in "Air–Ground" Radio Exchanges	35
<i>Ivanov O.</i> On the Necessity of a Psychological Approach to Textbook Design	43
<i>Klimovich E.</i> "Learned Helplessness" Theory of Martin Seligman.....	50

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Shnarevich L., Bondareva K.</i> Peculiarities of Constructing a Projection of a Literary Text by Students With Different Levels of Empathy	57
<i>Dounar T.</i> Realization of the Process of Intercultural Dialogic Communication in a Foreign Language	65
<i>Kovalchuk O.</i> Organization of Autonomous Learning Activity in Practical Grammar Considering Students' Individual Cognitive Styles.....	72
<i>Kolos M.</i> Developing High School Students' Reading Skills on the Basis of Authentic Texts.....	80

<i>Likhach T.</i> Modeling the Process of Autonomous EFL Acquisition in the Teaching-Learning Field	90
<i>Prakapiuk V.</i> Technology For Teaching Foreign Language Vocabulary to Technical Students on the Basis of Polycode Texts	100
<i>Sysoyeva T.</i> Cross-Cultural Communication: Implementation of Academic Programme and Assessment of its Results	108
<i>Khadasevich I.</i> Structure of a Synchronous Learning Lesson Aimed at Teaching Students Oral Speech Interactions in the German Language	115

ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Лопатик Татьяна Андреевна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Lopatik Tatiana
Professor, PhD in Pedagogy
Head of the Department of Pedagogy

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
tlapatsik@yahoo.com

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ON THE ISSUE OF A MODERN SPECIALIST'S PROFESSIONAL COMPETENCE

В статье рассматривается содержание профессиональной компетентности современного специалиста, формирующейся и развивающейся в условиях радикальных социокультурных изменений и коренного преобразования всех сфер жизнедеятельности человека, вызванных цифровой революцией. Образование как социальный институт, осуществляющий подготовку личности к профессиональной деятельности в обществе, должно учитывать стремительность изменений, прогнозировать будущее, иметь опережающий характер.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *цифровая революция; цифровизация; образование; профессиональная подготовка; профессиональная компетентность; профессиональная деятельность; «жесткие» и «мягкие» компетенции.*

The article deals with the content of a modern specialist's professional competence, forming and developing in the context of radical socio-cultural changes and radical transformation of all spheres of human life caused by the digital revolution. Education as a social institution that prepares the developing individual for professional activity in society, should take into account the rapidity of change, predict the future, have a forward-looking nature.

Key words: *digital revolution; digitalization, education; professional training; professional competence; professional activity; hard and soft skills.*

Сегодня, в условиях тотальной цифровизации, под влиянием беспрецедентных темпов инновационных технологических изменений (от биотехнологий до вездесущего искусственного интеллекта) коренным образом изменяются все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образование как социальный институт подготовки личности к предстоящей профессиональной деятельности.

Многие специалисты, еще несколько лет назад характеризуя современный мир, пользовались термином *VUCA* – мир, который является акронимом английских слов *V* – *volatility* ‘нестабильность, динамика изменений’; *U* – *uncertainty* (неопределенность, непредсказуемость будущего’; *C* – *complexity* ‘сложность, ощущение хаоса’; *A* – *ambiguity* ‘неоднозначность, отсутствие ясности в настоящем’. За последние несколько лет в мире произошли настолько кардинальные изменения (политический хаос, климатические катастрофы, глобальная пандемия и др.), что для их осмысления потребовалось использование нового термина *BANI* – мир (*B* – *Brittle* ‘хрупкий’; *A* – *Anxious* ‘беспокойный’; *N* – *Nonlinear* ‘нелинейный’; *I* – *Incomprehensible* ‘непостижимый’), предложенного профессором Калифорнийского университета Ж. Кассио (Jamaïs Cascio) в статье «Встреча с эпохой хаоса».

Образование как социальный институт, осуществляющий подготовку формирующейся личности к жизни и профессиональной деятельности в обществе, должно учитывать стремительность изменений, прогнозировать будущее, иметь опережающий характер. Поэтому возникает вопрос о подготовке компетентного, конкурентоспособного специалиста, способного справляться с происходящими изменениями при осуществлении профессиональной деятельности в условиях жесткой временной регламентации и растущей социокультурной и профессиональной напряженности.

Высокий уровень требований к профессиональной подготовке современных специалистов предполагает владение теоретическим знанием и практическими умениями и навыками, компетенциями с целью творческой самореализации, оптимизации способов и средств решения профессиональных задач. Современными работодателями профессиональная компетентность определяется на основании действительной квалификации специалиста, проявляющейся в конкретной деятельности, причем уровень профессиональной компетентности специалиста тем выше, чем более нестандартной является поставленная профессиональная задача и эффективным ее решение.

В компонентный состав содержания профессиональной компетентности ученые включают различные а с п е к т ы: когнитивный; поведенческий; ценностно-смысловой; регулятивный; мотивационный. Рассматривая подробнее вышеназванные аспекты, следует отметить, что **когнитивный** аспект предполагает знание того, что составляет содержание компетентности; **поведенческий** – имеющийся опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; **ценностно-смысловой** аспект предполагает ценностное отношение к содержанию, процессу и результату актуализации компетентности; **регулятивный** свидетельствует об эмоционально-волевой регуляции проявления компетентности; **мотивационный** аспект предполагает личностную и профессиональную готовность к проявлению компетентности в различных ситуационных решениях.

По мнению философа Б. С. Гершунского, отличительной характеристикой профессиональной компетентности является ее определение с позиции функциональной грамотности и личностных качеств будущего специалиста: ответственности, креативности, любознательности, настойчивости, стремления к приобретению новых знаний и высокой нравственности [1]. В своей работе «Философия образования» Б. С. Гершунский представляет иерархическую образовательную «л е с т н и ц у» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам: от грамотности – к образованности – профессиональной компетентности – культуре – и, наконец, менталитету. В **грамотности** находят свое отражение важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним. Грамотный человек – это, прежде всего, человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала. **Образованность** представляет собой грамотность, доведенную до общественно и личностно необходимого максимума. Категория **профессиональная компетентность** определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. **Культура** – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно этот уровень результативности образования должен стать объектом повышенного внимания педагогов, которые путем распространения содержательных компонентов культуры могут предложить соответствующие модели профессиональной компетентности, общей образованности и грамотности. Высшей ценностью образования и его главной целью является формирование менталитета личности и социума, воплощающего глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Менталитет определяет конкретное поведение людей, их отношение к различным сторонам общественной жизни [1, с. 58–65].

По мнению В. А. Дружилова [2, с. 26], профессиональная компетентность является показателем успешности взаимодействия специалиста с социальной средой. Для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности В. А. Дружилов предлагает использовать обобщенную модель профессионального обучения, в которой выделены четыре стадии профессионализации [3, с. 31]. **Первую стадию** называют стадией «неосознаваемой некомпетентности». Эта стадия характеризуется отсутствием необходимых знаний, умений, навыков и сведений о требованиях, предъявляемых к специалисту для осуществления эффективной деятельности. Для первой стадии характерна следующая профессиональная самооценка субъекта: «Я не знаю, что я не знаю».

Вторая стадия, которая называется «осознаваемая некомпетентность», наступает тогда, когда специалист осознает недостаточность профессиональных знаний, умений, навыков. В это случае возможны два пути: а) *конструктивный* – как форма проявления личностной и профессиональной активности; б) *деструктивный* – форма социальной пассивности. Конструктивный путь предполагает осознание субъектом профессиональной некомпетентности и нацеливает на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений и навыков. Деструктивный путь может приводить к возникновению неуверенности в своих силах, созданию чрезмерной напряженности и тревожности, которые препятствуют профессиональному обучению. Для этой стадии характерна следующая рефлексия субъекта: «Я знаю, что я не знаю».

Третья стадия: «сознаваемая компетентность» характеризуется тем, что специалист знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков и может их эффективно применять в профессиональной деятельности. На этой стадии для субъекта характерна следующая самооценка: «Я знаю, что я знаю».

На **четвертой стадии** – «неосознаваемой компетентности» – профессиональные навыки полностью встроены в поведение специалиста; профессионализм становится частью личности. «Неосознаваемая» компетентность характеризует уровень профессионального мастерства специалиста [3, с. 31–33]. Однако на этой ступени профессионального развития специалиста может наступить профессиональная деформация, связанная с появлением «звездной болезни», когда специалист считает, что в дальнейшем развитии нет необходимости, поскольку он достиг профессиональных высот и является лучшим в своей профессиональной области. Поэтому профессионалу в любом виде деятельности важно время от времени осуществлять критический пересмотр имеющихся у него компетенций, отказываясь от устаревших, и выбирая новый вектор профессионально-личностного развития.

Согласно зарубежным подходам компетенции делятся на две большие группы: *hard skills* «жесткие» компетенции и *soft skills* «мягкие» компетенции. Причем, к *hard skills* относят узкопрофессиональные компетенции, связанные с техникой исполнения, которые можно наглядно продемонстрировать, действуя по заранее известному алгоритму, а к *soft skills* – набор личностных характеристик, связанных с эмоциональным интеллектом человека, которые характеризуются эффективным взаимодействием специалиста с другими людьми. В последнее время происходит значительное усиление интереса работодателей к «мягким» компетенциям сотрудников, что является оправданным, поскольку успешность в профессиональной сфере на 85 % зависит от мягких компетенций специалиста, и на 15 % от «жестких» [4, с. 3].

Мягкие (или гибкие) компетенции (*soft skills*) определяются учеными как «социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений,

навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми, умения грамотно управлять своим временем, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства, эмоционального интеллекта, обладающих эмерджентностью, необходимых для успешного выполнения работы и соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации» [4, с. 4].

Формирование *hard skills* – узкоспециализированных профессиональных компетенций – занимает меньше времени по сравнению с периодом формирования *soft skills*. Жизненный цикл жестких компетенций, по мнению ученых, длится от нескольких месяцев до нескольких лет, а затем специалисту следует частично либо полностью их обновлять. В отношении *soft skills* специалиста существует устойчивое мнение в отношении того, что продолжительность их жизни может занимать от нескольких десятилетий и более, причем во многом они зависят от черт личности специалиста, уровня развития его эмоционального интеллекта. «Являясь одной из составляющих контроля поведения, эмоциональный интеллект, выступает внутренним индивидуальным ресурсом эмоциональной регуляции человека, субъективного экономического благополучия ... и выбора более продуктивных стратегий поведения в стрессовых ситуациях», – заключает Т. С. Киселева [5].

Постоянное повышение напряженности профессиональной деятельности, принятие профессиональных решений в условиях жесткой временной регламентации, социокультурные вызовы предъявляют к современным специалистам требования, с которыми справляться становится все сложнее. Поэтому для повышения эффективности профессиональной деятельности необходимо вырабатывать индивидуальную поведенческую стратегию, включающую оптимальное сочетание рационального и эмоционального компонентов.

Во всех отраслях экономики в условиях технологического взрыва происходит утрата актуальности многих профессий и социальных функций, появляется необходимость в специалистах, обладающих новыми компетенциями. В первую очередь, в зоне риска находятся все виды профессиональной деятельности, связанные с автоматизацией труда. Все то, что поддается алгоритмизации, можно будет заменить работой технического устройства, робота, а человек будет выполнять те виды деятельности, которые связаны с реализацией творческих способностей. В числе новых профессий, по утверждению авторов «Атласа профессий», появятся такие, как: архитектор виртуальности, дизайнер эмоций, таргетный нанотехнолог, биоэтик, продюсер смыслового поля, консьерж робототехники, бренд-менеджер пространств, системный инженер интеллектуальных энергосетей, прогнозист отказа оборудования, геймификатор здоровых пищевых привычек, биомиметик, молекулярный диетолог, клинический биоинформатик, R&D менеджер здравоохранения, тканевый

инженер и др. [6]. Авторы атласа попытались спрогнозировать в своей работе те виды профессиональной деятельности, которые потребуются в ближайшее десятилетие.

Вышеназванные обстоятельства, связанные с экспоненциальными темпами развития технологий, распространения и обработки информационных потоков требуют образовательной деятельности опережающего характера, связанной с предвидением вызовов будущего и созданием условий для профессиональной подготовки обучающихся к этим вызовам. Поэтому образование как социальный институт должно создавать условия для эффективного формирования профессиональной компетентности специалиста, обеспечивающей его «встроенность» в социум завтрашнего дня и востребованность на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гершунский, Б. С.* Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 1998. – 432 с.
2. *Дружилов, С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : науч.-публицист. альманах. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
3. *Дружилов, С. А.* Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. ст. по материалам фестиваля пед. творчества. – Новокузнецк, 2001. – С. 31–33.
4. *Ивонина, А. И.* Современные направления теоретических и методических разработок в области управления : роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» [Электронный ресурс]. – 2017. – Т. 9, № 1. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>. – Дата доступа : 20.10.2022.
5. *Киселева, Т. С.* Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Т. С. Киселева. – М., 2015. – 26 с.
6. Атлас новых профессий / Д. А. Коричин [и др.] // Агентство стратег. инициатив, Сколково. – 2-е изд. – М. : Олимп-Бизнес, 2015. – 287 с.

Поступила в редакцию 24.11.2022

УДК 378; 373.1.013

Усенко Игорь Сергеевич*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики**Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь***Usenko Igor***PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor
of the Department of Pedagogy**Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
usenko2882@mail.ru*

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

STUDENTS' CIVIC EDUCATION IN THE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

В статье рассматривается сущность понятия «гражданское воспитание», его структурные элементы. Анализируются возможности формирования у будущих учителей гражданственности в ходе педагогической практики, описываются условия гражданского воспитания как школьников, так и студентов.

Ключевые слова: *гражданское воспитание; ответственность; правовое воспитание; ситуация гражданского выбора; сензитивный период.*

The article deals with the essence of the “civic education” concept, its structural elements; the possibilities of future teachers’ civic consciousness formation in the course of pedagogical practice are analyzed, the conditions for civic education of both schoolchildren and students are described.

Key words: *civic education; responsibility; legal education; situation of civic choice; sensitive period.*

Формирование гражданственности учащихся является одной из перво-степенных профессиональных задач школьных учителей и студентов-практикантов. Отправляясь на практику, будущие учителя должны хорошо себе представлять важность этой задачи и способы ее решения. Поскольку в содержании школьных предметов в той и ли иной степени присутствует гражданский аспект воспитания, необходимо находить возможности вычленять эти составляющие гражданственности и стремиться использовать их в воспитательной деятельности. Например, представления о сущности важнейших явлений, происходящих в обществе, закономерности в поведении человека, анализ общественных систем и мировоззренческих концепций, взаимодей-

ствие событий в обществе требуют от учителя внимательного отношения и правильной трактовки для учащихся в формировании их гражданской позиции.

Само понятие *гражданин* подвергается значительным изменениям прямо у нас на глазах. Это приводит к уточнению содержания феномена **гражданское воспитание** и, по мнению А. М. Бабаева, наполняет его такими компонентами, как «социальная сенсibilitätность, социальная устойчивость, автономность, критическое отношение к власти, политике, идеологии» [1, с. 9]. В результате мы приходим к пониманию того, что гражданин – это, с одной стороны, законопослушный член общества, у которого развиты чувство долга перед Родиной и ответственности за ее судьбу, готовность к защите своего Отечества, патриот, знающий культуру и историю своей страны, способствующий ее социально-экономическому прогрессу. С другой стороны, как отмечает Т. И. Шамова, гражданин – это «личность с развитым ноосферным сознанием и глобальным мышлением, уважающая права и обязанности, традиции и обычаи других людей независимо от их национально-расовой или религиозной принадлежности» [2, с. 67]. Таким образом, современный гражданин сочетает в себе качества патриота родной страны и гражданина мира без потери национальных корней, он должен быть готов к жизни в поликультурном социуме, способен к полноценной самореализации как внутри страны, так и за ее пределами.

Блиц-опросы, проведенные нами в 2019 и 2022 гг. на ряде факультетов МГЛУ, показали, что в целом студенты положительно относятся к выполнению гражданского долга жителя Республики Беларусь. Они осознают важность соблюдения законности в обществе, значимость добросовестного отношения к собственной трудовой деятельности, необходимость создания полноценной семьи и воспитания собственных детей достойными членами общества.

При этом наблюдаются различия в ответах студентов в 2019 и 2022 гг. Например, как специалисты высшей квалификации приносить пользу своей стране в 2019 г. хотели бы 81 % респондентов. А вот уже в 2022 г. эта цифра снизилась до 76 %. Раньше 51 % наших студентов осознавали ответственность за происходящее (экономические, экологические процессы) на планете Земля, а через три года этот показатель составил 47 %, меньше половины. В первом случае в блиц-опросе участвовало 280 студентов, во втором – 320.

Приведенные цифры и педагогические наблюдения в целом свидетельствуют о сформированности у студентов гражданственности как интегративного качества личности, включающего патриотизм, интернационализм, демократичность, чувство долга, ответственность за свои поступки. Особенно заметна сформированная толерантность у будущих учителей, их готовность принять чужую точку зрения. Но отрицательная динамика уровня сформиро-

рованности гражданских категорий требует усиления воспитательной работы в этом направлении, понуждает искать новые формы и содержание аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

Исследователи отмечают, что поздний юношеский возраст (18–25 лет) не считается сензитивным для формирования гражданских чувств. Так, по мнению В. А. Сухомлинского, «рождение гражданина» происходит в подростковом возрасте [3, с. 6], а современные исследователи (Н. П. Капустин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова) считают, что формирование гражданина следует начинать уже в младшем школьном возрасте. И, тем не менее, в период обучения в учреждении высшего образования (УВО) эту работу проводить необходимо. Одним из путей формирования гражданственности у будущих учителей является педагогическая практика. Процесс подготовки, организации, проведения мероприятий по гражданскому воспитанию учащихся в школе способствует повышению уровня гражданской ответственности и у самих организаторов.

В процессе нашего исследования возникла необходимость в уточнении понятия *гражданский потенциал предметов* применительно к учебным предметам, изучаемым подростками в школе. Под понятием *потенциал* понимается совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области. Мы придерживались позиции, что в гражданском воспитании обучающихся потенциал учебных предметов заключается не столько в объеме информации о гражданских нормах, который осваивают учащиеся, сколько – в результативности воздействия его содержания на формирование гражданственности. В связи с этим под потенциалом учебных предметов для гражданского воспитания мы понимаем совокупность объединенных в определенную систему возможностей учебных предметов (содержания, форм, методов, средств, приёмов, результатов обучения) в гражданском воспитании учащихся.

Практикантам сообщалось, что программа учебного курса «Человек и общество» в IX классе содержит темы, посвящённые изучению современного общества: прежде всего это «Конституция Республики Беларусь», «Права и свободы человека и гражданина», «Человек в обществе, ответственность за правонарушения», «Основы рыночной экономики», «Современная семья». Спецкурс «Права ребенка» полностью посвящён изучению гражданско-правовых норм, обеспечивающих права ребёнка. Поэтому в нашем исследовании мы определились в выборе предметов, которые излагаются в IX классе учреждения общего среднего образования (УОСО).

Перед выходом будущих учителей на практику с целью выявления гражданского потенциала гуманитарных предметов и курсов, изучаемых в IX классе, нами был проведен анализ учебных программ, который позволил выделить среди них три основные группы. К *первой группе* мы отнесем учебные предметы и курсы, в содержании которых информация об элементах гражданского

воспитания вводится в качестве самостоятельной системы знаний («Человек и общество», «Права ребёнка»). *Вторую группу* составляют предметы, в которые материал о проблемах гражданского воспитания включается в качестве составных элементов отдельных тем (всемирная история, история Беларуси, русская литература, белорусская литература, основы безопасности жизнедеятельности). В *третью группу* мы включили предметы, в учебных программах которых отсутствует целевая установка на изучение гражданских норм. В процессе изучения этих предметов, вопросы о гражданском воспитании могут быть включены в темы, не имеющие обязательного гражданского содержания. Знания о гражданских нормах в этом случае сообщаются для иллюстрации или обоснования изучаемого вопроса (мировая художественная литература, музыка, изобразительное искусство).

По итогам этого анализа мы информировали будущих учителей, что гражданское воспитание учащихся в процессе изучения гуманитарных предметов может быть реализовано в рамках монопредметных, полипредметных и смешанных моделей организации образовательного процесса. *Монопредметная модель* организации учебного процесса предполагает введение факультативного или специального курса, направленного на гражданское воспитание. Данная модель гражданского воспитания является наиболее разработанной в большинстве школ Республики Беларусь. Учащиеся IX класса изучают курсы:

- «Человек и общество»;
- «Введение в обществознание»;
- «Права человека»;
- «Граждановедение».

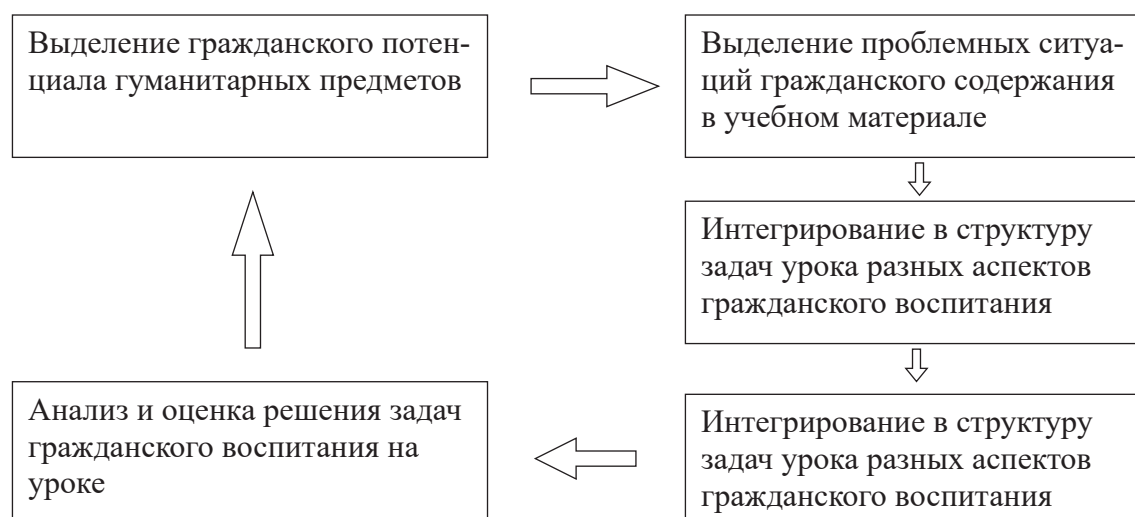
На консультациях с практикантами мы отмечали, что в *смешанной модели* организации образовательного процесса предусматривают, что элементы гражданского воспитания рассматриваются по отдельным аспектам в каждом учебном предмете, либо целостно в специальных интегрированных предметах, предусмотренных на каждом этапе обучения. На наш взгляд, в сложившихся условиях обучения в УОСО наиболее целесообразной для решения задач гражданского воспитания учащихся является *полипредметная модель*. Мы согласны, что гражданское воспитание не обязательно должно быть еще одним предметом, оно может включаться в содержание других предметов.

Будущим учителям предлагалось осуществлять реализацию данной модели через межпредметные связи. В результате они должны были стремиться к формированию учебного материала, позволяющего обучающимся приобрести для себя новые гражданские ценности. Кроме того, мы сообщали будущим учителям, что полипредметный подход к формированию у учащихся системных знаний в сфере гражданского воспитания, как основы их мировоззрения, наиболее эффективно осуществляется в области проблемного обучения. На наш взгляд, проблемное обучение способствует созданию именно той модели

поведения, «модели-нормы», в которой гармонично развиваются коллективный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты гражданского воспитания.

В результате наблюдений во время школьной практики мы вместе со студентами отобрали предметы, которые могут стать основой гражданского воспитания учащихся. Нами определены предметы, где отчетливо прослеживается гражданский потенциал предметов: «Человек и общество», русская литература, всемирная история, история Беларуси, спецкурс «Права ребёнка» и отдельным пунктом мы выделили предмет «Иностранный язык».

Наблюдения и исследования в области гражданского воспитания средствами гуманитарных предметов позволили нам построить модель использования потенциала гуманитарных дисциплин. Данная модель предусматривает определенное соотношение целей, содержания, форм, методов деятельности педагога по гражданскому воспитанию подростков в процессе обучения (рисунок).



Модель реализации педагогом
гражданского потенциала гуманитарных предметов

Целевой компонент этой модели включает анализ и определение будущими учителем возможностей гуманитарных предметов в гражданском воспитании подростков.

На *первом этапе* выявляется потенциал гуманитарных предметов в гражданском воспитании учащихся. Цель этого этапа – определить, какими возможностями в гражданском воспитании располагают конкретные учебные предметы, изучаемые школьниками. В частности, выяснилось, как с их помощью можно раскрыть сущность взаимодействия между людьми, человеком и обществом и «очеловечить» знания, которые даёт гражданское воспитание.

Изучение курса истории способствует формированию у обучающихся представлений о сущности гражданского долга на разных этапах развития общества. Материал по истории даёт возможность для анализа правовых систем государств, знакомит с традициями и нравами людей прошлого и настоящего. Это развивает интерес и научное восприятие современных проблем гражданского общества. Воспитательный потенциал всемирной истории заключается в его направленности на социальную ориентацию личности учащегося. Он помогает становлению обучающихся как членов общества, творцов гражданского общества. Изучение истории Беларуси содействует осознанию подростком себя как преемника и носителя национальной истории и культуры, осознанию своей гражданской позиции.

Велико значение литературы в решении рассматриваемой нами проблемы. Изучение литературы содействует конкретизации и эмоциональному обогащению знаний о человеке и обществе, помогает соединить логическое и образное. Обогащение сознания подростка духовными ценностями на уроках литературы содействует восприятию гуманистического характера и правовых ценностей гражданского общества. Гражданский потенциал предметов видится в обогащении и расширении гражданственности, т. е. нравственных чувств школьников – совести, сострадания, уважения, справедливости, законности, ответственности, сопереживания. Содержание художественных произведений помогает обучающимся научиться решать проблемные вопросы гражданского общества, делать нравственный выбор, что является важнейшей задачей гражданского воспитания.

Таким образом, в ходе практической деятельности будущие учителя приходили к выводу, что изучение литературы помогает определить ориентацию подростка в мире культуры на общечеловеческие ценности, эмоционально осознанное отношение к событиям жизни и творчества с позиций таких гражданских категорий, как справедливость, свобода, ответственность, достоинство, равенство.

Программа предмета «Человек и общество» для IX класса в первом полугодии предусматривает изучение норм взаимоотношений между людьми, ориентирует школьников на осознание гражданских ценностей и развитие умений мыслить общечеловеческими категориями. Во втором полугодии делается акцент на информации о современном праве и его отраслях, о правах и обязанностях, определённых в Основном законе государства – Конституции и в законодательных актах Республики Беларусь. Изучение этих вопросов предполагает усвоение учащимися гражданских норм, раскрытие диалектического характера их взаимосвязи, овладение школьниками гражданскими идеями и понятиями. Важное место в реализации учителем гражданского потенциала гуманитарных предметов занимает содержательный компонент. Усвоение его связано со *вторым этапом* – выделением учителем проблемной ситуации гражданского содержания в учебном материале.

Анализ исследований позволил нам выделить в педагогические условия эффективного гражданского воспитания в ходе изучения гуманитарных дисциплин («Человек и общество», русская литература, всемирная история и история Беларуси, «Права ребёнка») через:

- наполнение разделов и тем вышеуказанных предметов и курсов проблемными гражданскими идеями интегративного содержания;
- выделение основных гражданских ценностей, понятий, гражданских норм;
- включение в учебный материал проблемных ситуаций и задач гражданского содержания, активизирующих самостоятельный выбор учащимися их решения.

В гражданском содержании гуманитарных предметов мы с будущими учителями определили базовые идеи в развитии гражданского общества и взаимодействия всех его компонентов (гражданские нормы как ценность личности, общества, государства; справедливость, достоинство, совесть, свобода, ответственность и равенство). Ведущими гражданскими идеями стали:

1. Мораль и право – ценностные формы человеческого бытия, оказавшие влияние на процесс создания и существование государств, на судьбы людей.
2. Человек – высшая ценность государства, которая определяет внутри государства характер взаимоотношений личности и общества.
3. Право – мера свободы и ответственности личности.
4. Справедливость – общая основа взаимодействия людей.
5. Целостность государства и взаимозависимость граждан и общества являются основой современного правового государства. Правовое государство предполагает соединение силы государства и справедливости права.
6. Обеспечение прав и свобод личности – условие свободы всего общества.
7. Человек не только носитель, но и творец гражданской и правовой культуры.
8. Ориентация на справедливый и правильный выбор – важнейшая задача гражданского воспитания личности.

В содержание гуманитарных предметов были включены:

- 1) понятия, относящиеся к сфере взаимодействия человека и общества: человек, личность, гражданин, общество; мораль, право; моральный выбор; демократия, правовое государство; гражданственность; права и свободы; права и обязанности; гражданская культура; гражданская ответственность;
- 2) ценности: смысл жизни; долг; совесть; свобода, ответственность; добро; свобода выбора; честь, достоинство; справедливость;
- 3) нормы: права и обязанности человека, личности, гражданина, ребёнка; свобода совести; обычаи, традиции, нравы.

Мы полагали, что усвоение указанных понятий, принятие ценностей и норм будут содействовать формированию гражданственности. Будущие учителя были подвигнуты к пониманию, что гражданские идеи и понятия могут быть реализованы через систему проблемных ситуаций и заданий гражданского содержания.

Третий этап в модели реализации будущим учителем гражданского потенциала гуманитарных предметов предусматривал интегрирование в структуру задач урока различных аспектов гражданского воспитания. Для этого учитель осознавал, почему он выделяет и использует проблемную ситуацию гражданского содержания.

Эффективность выявленной нами модели использования будущим учителем гражданского потенциала гуманитарных предметов во многом обусловлена выбором эффективных форм и методов работы.

На *четвертом этапе* производился отбор педагогом эффективных форм и методов гражданского воспитания учащихся в процессе изучения ими конкретной темы. Наблюдения свидетельствуют, что наиболее эффективной формой решения проблем гражданского содержания в условиях классно-урочной системы обучения является дискуссия.

Процесс реализации будущим учителем гражданского потенциала гуманитарных предметов в воспитании учащихся требует использования целого цикла проблемных ситуаций гражданского содержания и организации деятельности учащихся по самостоятельному разрешению проблем, отраженных в ситуациях. В ходе исследования потребовалось также определиться в том, что отличает проблемные ситуации гражданского содержания от любых других ситуаций.

При разработке проблемных ситуаций гражданского содержания будущие учителя ориентировались на следующие противоречия, лежащие в основе формирования гражданственности подростков:

- между осознанием недостаточности своих знаний в сфере гражданского общества и необходимостью аргументированного решения проблемы гражданского содержания;
- между ожидаемым выбором и реальным результатом решения в ситуации гражданского выбора;
- между отсутствием практического опыта и необходимостью сделать самостоятельный выбор с позиции гражданской нормы.

Специфика предложенных противоречий в развитии компонентов гражданственности определила характер и степень сложности проблемных ситуаций, используемых учителями.

Способность учащихся решать проблемные ситуации гражданского содержания предполагает умение принимать самостоятельное решение в ситуации гражданского выбора. Под *гражданским выбором* мы понимаем

выбор поступка в определенной ситуации согласно гражданской норме. Поэтому создание проблемных ситуаций гражданского содержания предполагало наличие альтернативы ответа в рамках гражданских ценностей.

Выявленная нами модель реализации педагогом гражданского потенциала гуманитарных предметов включала контрольно-результативный компонент. Он связан с реализацией *пятого этапа* работы. Здесь производились анализ и оценка решения задач гражданского воспитания на уроке. Данный этап предполагал определение эффективности гражданского воспитания учащихся на занятиях. Основными способами диагностики при этом выступают педагогическое наблюдение, беседа, анализ суждений, эмоционально-ценностного отношения учащихся к поднимаемым на уроке проблемам гражданского содержания, анализ сочинения-размышления. При анализе результатов нужно исходить из специфики предмета (его гражданского потенциала) и тех задач гражданского воспитания, которые ставит перед собой учитель.

Гражданское воспитание обучающихся связано с развитием и раскрытием интеллектуального потенциала личности, для чего в подростковом возрасте имеются немалые возможности. Если младшему школьнику свойственен сравнительно небольшой набор приемов мышления и подходов к решению возникающих задач, то подросток уже владеет определенной системой мыслительных действий, обеспечивающих становление его интеллектуальных и практических умений.

Данные исследований по проблеме правосознания показывают, что учащиеся подросткового возраста уже способны к интегрированию знаний о человеке и обществе, рассмотрению жизненных явлений с позиций осознания гражданских норм. Рассматриваемый возраст характеризуют зрелость оценок, явлений гражданского общества, определенное ценностное отношение к социальным нормам, способность к оценке фактов и явлений в гражданском обществе. Развитие оценочной деятельности и обучение приемам научной оценки являются необходимым условием формирования у школьников научного мировоззрения и нравственных ценностей.

Исследуя учебные мотивы, будущие учителя выявили у подростков зависимость между отношением к уроку и умением учителя возбудить и поддержать интерес к своему предмету.

Формирование мотивационно-потребностной сферы подростка происходит в процессе утверждения им своей значимости в гражданском обществе. В этом возрасте, как подтверждают психолого-педагогические исследования, важнейшими психологическими новообразованиями являются становление самосознания и утверждение личности. Важным моментом развития самосознания подростка представляется так называемое чувство взрослости. Оно связано с его стремлением к независимости в поведении, общении, а также в морально-ценностной сфере. В гражданском сознании оно проявляется

в стремлении обучающегося к обладанию определенной свободой и пониманием необходимости отвечать за себя и свое дело на уровне взрослого человека. Свойственная подростку потребность в самоутверждении создает предпосылки для осознания им себя как члена общества через усвоение гражданских норм.

Эта потребность определяет особенности познавательной деятельности подростков. Если учащиеся V–VIII классов воспринимают разъяснения и требования учителей и родителей почти безоговорочно, то учащиеся VIII–IX классов не хотят ничего брать на веру, подвергают критике требования, не совпадающие с доводами их разума. В силу возрастного максимализма подростки не отягощены бременем конформизма. Поэтому в образовательном процессе особенно важно использование проблемно-поисковых форм и методов обучения. Личный поиск подростком решения противоречивых проблем гражданского содержания может стимулировать не только самостоятельность его мышления, но и воспитывать чувство ответственности за себя и состояние дел в обществе, активную позицию в правовой и нравственной сферах жизни.

В подростковом возрасте роль отрицательных эмоций, которые закрепляют в сознании личности младшего школьника ценности-запреты, ослабевает. Усиливается роль и значимость положительных эмоций. Эмоциональные отклики на факты и явления в сфере действия гражданского общества, переживание справедливости и несправедливости, ответственности и безответственности, достоинства и бесчестия могут иметь существенное значение в воспитании подростков.

В теории гражданского воспитания существует тенденция не признавать зрелости, самостоятельности подростков в силу неполной их юридической дееспособности. Здесь речь идёт об искусственном удлинении детства, что скрывает в себе такие негативные последствия, как неодновременность развития. В частности, это может заключаться в признании подростком своих прав и отрицании своих обязанностей и ответственности вообще.

Вместе с тем, в подростковом возрасте (учащиеся VIII–IX классов) завершается формирование основного динамического ядра личности – ее мотивационно-потребностной сферы, отчетливо проявляется её направленность. Осознав личностные качества как причину своих успехов или неудач, достижений или поражений в делах, подросток признает их несоответствие желаемому идеалу и отвергает в себе те качества, которые он не одобряет. Это несоответствие порождает в сознании новую сферу мотивов и побуждений. Таким образом, через преодоление внутренних противоречий – необузданных желаний, устремлений, собственной слабости и др. – происходит овладение подростком нормами поведения, принятыми в данном обществе. Это обуславливает высокую степень интенсивности процесса формирования гражданственности в данном возрасте.

Динамика формирования гражданской ответственности в подростковом возрасте (учащиеся IX класса) проявляется наиболее отчетливо, позволяя четко наметить педагогические пути разрешения выделенных противоречий. Выбор учащихся данного возраста для проведения исследования был также обусловлен тем, что актуализации гражданского воспитания в подростковый период способствуют объективные причины: с 14 лет наступает уголовная ответственность, в 16 лет школьник получает трудовые и гражданские права и свидетельство тому – паспорт.

Итак, в подростковый период развитие разных сторон личности может носить крайне противоречивый характер. С одной стороны, противоречия, естественно возникающие в подростковом возрасте, могут стать движущими силами развития личности, так как процесс накопления и разрешения внутренних противоречий в этом возрасте во многом определяет психологический механизм гражданского воспитания. С другой стороны, возникают противоречия, вызванные психолого-педагогическими просчетами в гражданском воспитании подростков, могущие привести к их асоциальному поведению, гражданской дезадаптации. Важно выявить причины их появления, а также определить условия, педагогические пути и средства их преодоления.

Однако, при изучении учащимися-подростками гуманитарных предметов возникают противоречия, которые заключаются в том, что знание о гражданских нормах не совпадает с имеющимся жизненным опытом; рассматривая процесс усвоения школьниками знаний о гражданском обществе, мы выделяли в нём две основные формы:

1) стихийно сложившиеся обыденные и примитивные знания о гражданстве и обществе могут оттолкнуть новую информацию, особенно в тех случаях, когда она трудна для понимания и не вызывает интереса, не соответствует актуальным потребностям личности;

2) новые знания участвуют в формировании более высокого уровня гражданского сознания, причём старые знания корректируются, т.е. либо нейтрализуются, либо меняются коренным образом.

В связи с этим процесс усвоения учащимися гражданских норм, как правило, проходит двояко. Между старыми стереотипами мышления и поведения конфликты могут не возникать. Это первый путь. Он возможен, если требования гражданских норм совпадают с интересами и потребностями самого подростка.

Под нашим руководством будущие учителя выделили следующие основные противоречия, которые создают трудности в гражданском воспитании подростков в процессе изучения гуманитарных предметов. Одно из противоречий связано с конфликтом в «соотношении цели и реального результата» учебно-воспитательного процесса.

В практике гражданского воспитания многие учителя придерживаются позиции, что цель обучения – «вооружить» учеников знаниями о правах и обязанностях, научить оперировать гражданскими понятиями. В некоторых исследованиях *обучение* рассматривается как «процесс раскрытия содержания информации», касающейся гражданского воспитания, а основная роль уроков сводится к овладению данной информацией, формированию специфического понятийного аппарата мышления.

Это объясняется тем, что содержание предметов само по себе приводит к результатам воспитания, а определенные недостатки можно компенсировать за счет введения новых учебных предметов и увеличения количества внеурочных занятий. Однако ориентация учеников преимущественно на интеллектуальные усилия приводит к тому, что подростки воспринимают знания о гражданских нормах как некий учебный предмет, а не ориентир жизнедеятельности. Это проявляется в неумении обучающихся соотнести знания о гражданском обществе, учебные знания с личным гражданским опытом, в неспособности к выбору критерия в оценке жизненных событий, т.е. отсутствии умения решать проблемы гражданского содержания.

Будущие учителя учитывали, что в процессе гражданского воспитания обучающихся существует противоречие между значимостью эмоционального «проживания» каждым из учеников личностного смысла знаний о гражданских нормах и обезличенным, неэмоциональным изложением учебного материала. Обучающимся объясняли, что гражданское право является закрепленной законом волей народа, в силу чего выполнение закона обязательно. Ценность же гражданских норм не в них самих, а в их личностной значимости, интересе, потребности, т.е. личностном смысле, который они представляют для школьника. Следствием отражения указанного противоречия является то, что мир норм, требований, правил остается для подростков абстрактным понятием, знания о правах и обязанностях, морали, их взаимосвязи усваиваются формально, у обучающихся складываются представления только о санкциях гражданской нормы.

В связи с этим в современной литературе отстаивается позиция, что процесс гражданского воспитания невозможно строить на поощрении долга и необходимости, что важно обеспечить в нем максимальное удовлетворение потребностей и интересов подростка. Гражданское воспитание в образовательном процессе может быть результативным в том случае, если учебный предмет вызывает у ученика положительные эмоции, удовлетворение от познавательной деятельности на уроке. Как показывают результаты многих исследований, интерес к предмету создает условия для развития интереса не только к проблемам, поднимаемым на уроке, но и для переживания личной заинтересованности в их решении. Удовлетворенность подростков достигается с помощью создания педагогом на уроках определенных условий для их

гражданского воспитания. Эти условия предполагают стимулирование интереса к проблемам гражданского содержания; актуализацию внутренних мотивов (ожидание радости, удовлетворения, интересного общения); гуманизацию взаимоотношений в процессе познавательной деятельности (чуткость, такт, свобода выбора, право на собственное мнение, право на ошибку, дружеское общение и т. д.); помощь и поддержку в выборе решения.

Таким образом, формирование удовлетворенности подростков требовало от будущих учителей создания в процессе изучения школьниками гуманитарных предметов условий для эмоциональной включенности в процесс осознания гражданских норм, формирования у них отношения к гражданским нормам как ценностям.

В результате, в работе с учащимися будущие учителя должны были учитывать, что важными условиями эффективности гражданского воспитания учащихся в процессе изучения гуманитарных предметов является организация их активной познавательной деятельности по поиску решения проблем гражданского содержания, развитие у них способности в ситуации выбора принимать самостоятельное решение с позиции гражданской нормы.

Личностно-ориентированное гражданское воспитание предполагает направленность личности на общечеловеческие ценности и идеалы. Оно отвергает авторитаризм учителя, давление на личность ученика, навязывание догм. В контексте личностно-ориентированной педагогики одним из основных условий успешности гражданского воспитания учащихся средствами гуманитарных предметов является готовность к нему педагога, что определяется:

- нацеленностью на освоение интегрированных знаний о гражданском обществе;
- возможностью «смещения» установок с содержательно-процессуальных аспектов в образовательном процессе на ценностно-смысловые;
- отказом от однозначной ориентации на «результат» как некий образец «модели поведения» обучающегося в соответствии с гражданскими нормами;
- степенью преодоления авторитарности;
- способностью к отказу от монополии на знание безусловных истин и ориентацией на сотрудничество и диалог с воспитанниками;
- наличием стремления к самоизменению в процессе педагогического взаимодействия с обучающимися и достаточного уровня развитости рефлексии учителя.

В таких условиях смыслом педагогического взаимодействия является отношение личности, а не ее поведение.

Таким образом, педагогическая практика может оказывать сильное воспитательное воздействие как на учащихся, так и на будущих учителей. Это происходит как в ходе изучения предметом гуманитарного цикла, так и в ходе воспитательных мероприятий, при расширении представлений и углублении

знаний о месте и роли Беларуси в историко-культурном контексте развития человеческой цивилизации, о становлении ментальной идентичности белорусов, национальных особенностей жителей нашей страны. Здесь же происходит национальная и гражданская самоидентификация будущих учителей, формируется интерес к другим культурам и, в ходе сравнения, развивается их критическое мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабаев, А. М.* Педагогические условия гражданского воспитания учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Бабаев. – Кемерово, 2000. – 46 с.
2. *Шамова, Т. И.* Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – М. : Владос, 2002. – 323 с.
3. *Сухомлинский, В. А.* Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. – 198 с.

Поступила в редакцию 18.11.2022

УДК 378.1

Янчукович Ольга Васильевна*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики**Минский государственный лингвистический
университет
Минск, Беларусь***Yanchukovich Olga***PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Pedagogy**Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
olgagolota@yandex.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРСПЕКТИВЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

VALUE PRIORITIES OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF THE TRANSDISCIPLINARY SYSTEM APPROACH

Смысл и содержание университетского образования раскрывается в аспекте классической идеи университета. Обосновывается методологическая продуктивность трансдисциплинарного системного подхода к определению ценностных приоритетов университетского образования в современных социокультурных условиях. Обсуждается педагогический инструментарий организации образовательного процесса в УВО на трансдисциплинарной основе.

К л ю ч е в ы е с л о в а : *идея университета; университетское образование; трансдисциплинарность; трансдисциплинарный системный подход.*

The meaning and content of university education is described in terms of the classical idea of the university. The methodological productivity of the transdisciplinary system approach to determining the value priorities of university education in modern sociocultural conditions is substantiated. Pedagogical tools for organizing the educational process at the university on a transdisciplinary basis are discussed.

К e y w o r d s : *idea of the university; university education; transdisciplinarity; transdisciplinary system approach.*

Развитие человеческого потенциала выступает стратегическим ресурсом продуктивной жизнедеятельности общества и главной задачей функционирования системы образования. Особая функция образования как фактора усиления роли человека в общественной жизнедеятельности отмечена в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. [1]. В документе определены направления стабильного развития человека как личности и генератора новых идей, конкурентноспособной экономики и качества окружающей природной среды в условиях вызовов долгосрочного развития.

В соответствии с п. 18 ст. 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании, **образование** определяется «как обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие личности, удовлетворение ее образовательных потребностей и интересов, а также совокупность приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций определенного объема и сложности» [2]. Целевыми ориентирами выполнения образовательного стандарта выступает овладение учащимися личностными, метапредметными и предметными компетентностями.

Вполне очевидно, что сегодня востребован человек, способный творчески реализовывать свой образовательный и личностный потенциал и выстраивать стратегию жизни в постоянно изменчивом мире, переживающем глубокий кризис ценностей; способный эффективно функционировать в условиях сложности, многомерности, непредсказуемости социума, творчески решать многофакторные проблемы, создавать инновационный продукт. Значительная роль университетского образования в становлении целостной личности, обладающей продуктивной жизненной ориентацией, безусловна.

В логике классической «идеи университета», обоснованной в наследии С. И. Гессена, Дж. Г. Ньюмена, Х. Ортеги-и-Гассет, Э. Фромма, М. Шелера, К. Ясперса, предназначение университета видится в неразрывном единстве трех целей: 1) обучение специальным профессиям; 2) исследование; 3) образование (воспитание) личности.

Студент ожидает от университета многого: овладения специальностью; изучения не изолированного знания, а репрезентации целостности наук, благодаря которой можно обрести обоснованное мировоззрение; не только изучения учебного, дидактически упорядоченного материала, но и соприкосновения с исследованием, в котором формируются научное мышление и позиция исследователя. Следует особо подчеркнуть, что постановка ограниченной цели отвергает саму идею университета, ликвидирует его духовную сущность. Аргументированность этому утверждению придают следующие рассуждения. «Научная жизненность, – справедливо отмечает К. Ясперс, – заключается в *отношении к целому*. Каждая отдельная наука существует в отношении к целому научного познания вообще. Поэтому смысл университета в том, чтобы наполнять своего учащегося идеей этого целого науки и целого познания» [3, с. 71]. Для профессионального образования университет может дать только основу, владение профессией обретается только в практике. В связи с этим нет особого смысла в овладении совокупностью готовых профессиональных результатов. В профессиональной деятельности решающим является не владение выученным, а сила суждения, «схватывание проблем», овладение методами, способность благодаря собственной инициативе везде создавать для себя необходимое знание, способность постигать вещи, размышляя с опреде-

ленной точки зрения, умение ставить вопросы. Строго говоря, «единственно истинным воспитанием в науках, связанных с практикой, является то, которое сохраняет исследовательскую позицию» [3, с. 72].

Образование личности, ориентированное на университетскую идею, основывается на реализации важнейшей задачи – введения студентов в искусство жить. Прочтение Э. Фромма позволяет увидеть этот вид деятельности сквозь призму специальных знаний и умений. Если говорить о знаниях, необходимых для овладения искусством жить, это: 1) антропологические знания о человеке, его природе и реальных возможностях ее проявления; 2) это знание самого себя: своей системы ценностей, позволяющей найти смысл в окружающем мире и обустроить его, своих интересов, принципов, следуя которым, стоит принимать решения и действовать, своей способности принимать решения на основе интеллектуальной и эмоциональной приверженности жизни [4]. Решение этой задачи, в свою очередь, вовлекает в осмысление фундаментальных вопросов, поставленных философами образования. Это вопросы формирования целостного образа мира и человека, здоровой философии жизни, опыта познания и переживания духовных ценностей, опыта следования всем построенным на них императивам (В. Франкл); развития интеллектуальной и эмоциональной приверженности ценностной (духовной, философской, аксиологической) жизни (А. Маслоу); интеграции достигнутых знаний в твердое мировоззрение и позицию исследователя (Дж. Дьюи). Думается, продвижение в решении этих вопросов ведет не только к формированию духовной личности в человеке, но и к установлению социальной гармонии.

Университет, как справедливо заметил К. Ясперс, представляет собой *universitas* (с лат. ‘совокупность, целое; вселенная, совокупность вещей’), если живет в духовном беспокойстве *sapere aude* (с лат. ‘осмелюсь быть мудрым’) [3].

В условиях социокультурных трансформаций особое значение приобретает создание концептуальных инноваций и поиск эффективных стратегий организации педагогического процесса в учреждениях образования. Научная рефлексия проблем развития образования позволяет заключить, что трансдисциплинарный дискурс становится сегодня необходимым концептуальным основанием изучения процесса становления целостной личности.

Известно, что в научный дискурс термин «трансдисциплинарность» (от лат. *transire* – проходить через границы чего-либо) вводит швейцарский философ и психолог Ж. Пиаже и предлагает к обсуждению ряд тезисов. **Трансдисциплинарность** в науке – это следующий за междисциплинарным этапом более высокий этап исследований; это исследовательская стратегия, которая, проходя через дисциплинарные границы, приводит к интеграции различных форм и методов исследования научных проблем и единству знания за пределами конкретных дисциплин. Далее – основные положения философии и методологии трансдисциплинарности формулируют К. Пол, Э. Морен, Б. Николеску, Г. Хадорн, Э. Янч. Идеи классиков трансдисциплинарности находят

всестороннее обсуждение в исследованиях Э. Ф. Зеера, И. А. Колесниковой, Е. Н. Князевой, В. С. Мокия, А. Л. Никифорова, В. Н. Поруса, В. С. Степина. Плодотворному обсуждению трансдисциплинарности как новой методологии способствовало принятие на Первом Международном Конгрессе по трансдисциплинарности (Португалия, 1994) Хартии трансдисциплинарности.

Перечислим совокупный ряд фундаментальных положений, актуальных для педагогических размышлений:

- существуют разные уровни реальности, предполагающие разные типы логики, редуцирование реальности к единственному уровню с единственным видом логики не относится к области трансдисциплинарности;
- трансдисциплинарность дополняет дисциплинарные подходы;
- трансдисциплинарное видение выходит за область точных наук и утверждает их диалог с гуманитарными и социальными науками, искусством, литературой, поэзией и духовным опытом человека;
- ядро трансдисциплинарности – семантическое и практическое объединение смыслов, которые находятся за пределами различных дисциплин и доступны открытому мышлению;
- трансдисциплинарное образование возрождает роль интуиции, воображения, чувственности и тела в передаче знания;
- трансдисциплинарная этика отрицает любой подход, который отвергает диалог и дискуссию;
- фундаментальными признаками трансдисциплинарного взгляда являются строгость в аргументации, открытость как принятие неизвестного, неожиданного и непредвиденного, толерантность как признание права на идеи и истины, противоположные собственным.

Идея о необходимости совершенствования университетского образования на трансдисциплинарной основе была озвучена на международной конференции по высшему образованию в октябре 1998 г. в Париже в Штаб-квартире ЮНЕСКО и представлена в тексте «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры». Статьи 5 и 6 данной Декларации содержат рекомендации – «поощрять и укреплять новаторство, междисциплинарность и трансдисциплинарность программ, преследуя долгосрочную перспективу, ориентированную на достижение целей и удовлетворение потребностей в социальной и культурной сферах <...> укреплять свои функции, связанные со служением обществу, главным образом путем применения междисциплинарного и трансдисциплинарного подхода к анализу проблем и вопросов» [5].

Трансдисциплинарность как методологическая основа рассмотрения университетского образования предполагает принципиально иной взгляд на его содержательные и процессуальные аспекты. *Интегральным компонентом* содержания образования становится круг проблем, связанных с формированием холистического (целостного) видения мира, обуславливающего развитие

у субъекта способности пояснять дисциплинарные знания в трансдисциплинарной логике и умений решать многофакторные проблемы природы и социума с позиций трансдисциплинарного подхода.

Смысловое значение холистического видения мира вполне обоснованно раскрыто в работах А. Маслоу. Подчеркивая свою приверженность всеобъемлющему холизму и холистическому образу мышления, психолог утверждает: «Чувственное, основанное на переживании, познание должно стать полноправным предметом исследования и источником реальности психологии и философии, но не только для того, чтобы быть противопоставленным абсолютной, трудно постижимой абстракции «научного», априорного знания и надуманным пустым понятиям», нам предстоит еще и *интегрировать* чувственное с абстрактным и вербальным, то есть мы должны будем выработать «концепции, основанные на чувственном переживании» и «понятия, пережитые человеком», прийти к рациональности истинной, внутренне обоснованной, отказаться от рациональности априорно научной, которую мы всегда принимаем за «настоящую рациональность» [6, с. 360]. Еще одно замечание представляется важным. Для людей, холистичных в своем отношении к миру, «существует единое человечество и единый космос, а такие понятия как “национальный интерес”, или “религия моих отцов”, или “различные уровни людей или их интеллекта” для них либо не существуют, либо легко преодолеваются» [7, с. 273]. Со склонностью к холистическому восприятию частично совпадает усиление тенденции к синергии – внутриспсихической, межличностной, внутрикультурной и международной. Синергия преодолевает дихотомию эгоизма и альтруизма, соперничества, игры с нулевой суммой, где одни побеждают, а другие проигрывают. Следствием тенденции к синергии являются склонности личности к новаторству, открытию нового, продуктивной работе, приносящей пиковые переживания и бытийное познание, способность непосредственно видеть красоту мира и человеческой природы, явная потребность в хорошем мироустройстве, в трансцендировании своей идентичности [7, с. 273–280].

Инновационным компонентом университетского образования в перспективе трансдисциплинарности становится формирование у студентов сложного мышления. Обращение к фундаментальным изысканиям президента Ассоциации сложного мышления Э. Морена позволяет описать это мышление как эволюционное, нелинейное, открытое, холистическое, креативное (дивергентное, гибкое, чувствительное к новому, инновационное). Кроме того, актуальной видится проблема развития гибкого мышления, или *мышления роста* ('Growth Mindset') в противовес *фиксированному мышлению* ('Fixed Mindset'). В процессуальном аспекте эти виды мышления профессор Стэнфордского университета К. Дуэк представляет следующим образом. В одном случае, субъект воспринимает свои способности, интеллект, талант как фиксированные черты, как данность, которую нельзя изменить и думает, что жизненный успех обусловлен врожденными способностями. В другом – он осознает, что обладает, по сути, бесконечными возможностями, что таланты и способно-

сти могут развиваться благодаря усилиям и настойчивости. Тогда приходит понимание того, что личностный и профессиональный успех есть результат упорной работы и обучения. Характеристики мышления роста обнаруживают себя в открытости новым идеям, способности нестандартно мыслить, в целеустремленности, инициативности, стремлении к непрерывному саморазвитию и самообразованию, творческой реализации личностного потенциала.

Осуществление этих задач связано с развитием *гибких/мягких, человеческих* навыков (от англ. 'soft skills'), или навыков XXI века. Сегодня человеку как субъекту жизни необходимы навыки планирования и проектирования своей деятельности в условиях неопределенности, навыки конструктивного выстраивания коммуникации и ведения диалога, творческого решения многофакторных проблем, использования «цифры», создания образовательного продукта, а также навыки критического, проектного, исследовательского мышления. «Гибкие» навыки дополняют «жесткие» навыки (англ. hard skills), основанные на предметных знаниях и умениях и формируются на основе принципа «soft через hard».

В инструментальном аспекте организация образовательного процесса на трансдисциплинарной основе предполагает:

- создание сред (полипрофессиональной, коммуникативной, трансдисциплинарного общения);
- реформирование дисциплинарной структуры университета (поиск конструктивных способов включения элементов трансдисциплинарности в учебные программы, введение трансдисциплинарных аспектов в учебные дисциплины);
- модульное построение образовательного процесса (включая дисциплинарные и трансдисциплинарные модули);
- организацию трансдисциплинарного коммуникационного процесса (открытых дискуссий между преподавателями различных учебных дисциплин);
- реализацию продуктивных (исследовательских, проектных, дискуссионных, диалоговых, игровых) методов обучения, а именно методов проблемного, исследовательского, дискуссионного изложения учебного материала, философских столов, дискуссионных площадок, хакатонов, метода проектов, метода case-stady, технологий развития сложного мышления и мышления роста;
- организацию творческой деятельности субъектов образовательного процесса по созданию трансдисциплинарных проектов;
- специальную подготовку преподавателей, обеспечивающую формирование транспрофессионализма.

Использование трансдисциплинарного подхода способствует обогащению образовательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия. Диалог как особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями, как встреча личностей, как соприкосновение индивидуальностей, пересечение кругозоров становится про-

тивовесом научному монологу. В диалоге происходит разрушение прямолинейных оценок и отношений, создается особый вид эмоционально-оценочных отношений, их многообразие и сложность. Диалог – это активность вопрошающая, провоцирующая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая. Иными словами, это активность более высокого качества (М. М. Бахтин) [8]. В диалоговом взаимодействии у субъектов формируется собственная обоснованная картина мира и одновременно открытость как принятие неизвестного и неожиданного, толерантность как установка принимать чужую точку зрения как иную, требующую понимания и уважения. По своим сущностным характеристикам диалог всецело отвечает принципам трансдисциплинарной этики.

Фундаментальным условием организации образовательного процесса на трансдисциплинарной основе видится установление связи обучения, исследования и воспитания с непосредственным жизненным духовным опытом студента. В эмпирическом и обязательном смысле этот принцип обсуждается в философских концепциях образования Дж. Дьюи и Э. Фромма. В философском отношении опыт можно рассматривать и как материал для рефлексивного истолкования жизни, и как метод исследования. Опыт относится к тому, что испытывается, – миру событий и личностей; он же обозначает схваченность мира в опыте, историю и судьбу человечества. Именно опыт объединяет человека и мир в неразделимое единство [9]. В педагогическом смысле реализация этого принципа предполагает отказ от сообщения фактов и истин, лежащих за пределами личного опыта студентов, поиск учебного материала и проблем исследования в пределах жизненного опыта и обращение к нему как источнику проблем [там же]. Противовесом преподавания в отчужденной «мозговой» форме выступает совместный поиск истины (в отличие от некритического знания фактов), устранение разрыва между эмоциями, переживаниями и мыслями, обогащение у обучающихся опыта принятия решений [4]. Верно и следующее утверждение Э. Фромма: «Мы обучаем знаниям, но упускаем самый важный для развития человека вид обучения: то обучение, которое может происходить только благодаря присутствию зрелой, любящей личности» [10, с. 170].

Реализация трансдисциплинарного подхода в образовании требует от педагога не только профессиональных компетенций, управленческих навыков, но и готовности принимать на себя несколько ролей, а именно: фасилитатора; психолога; консультанта; тьютора; менеджера. Миссия педагога видится в том, чтобы стать «духовным воспитателем» и оказывать влияние в качестве «личностного образца образованности» (воспользуемся терминологией М. Шелера). Вслед за философом образования, обозначим некоторые качества, которыми обязан обладать университетский преподаватель: 1) *подлинная любовь* и серьезный пафос по отношению к делу образования; 2) *способность, талант к созданию духовных синтезов* большого стиля в своей исследовательской области; 3) *педагогические способности* нового типа: прежде всего умение извлекать знание из терминологий и формул, говорить точно и кратко, искусство

задавать вопросы и вести дискуссии с людьми совершенно иного склада, не привычного для академической среды [11, с. 495, 514]. Важное качество современного педагога – транспрофессионализм, сущностными проявлениями которого выступают гуманитарное (понимающее) мышление, открытость к диалогу, социально-профессиональная мобильность, коммуникативность, эмоциональный интеллект, толерантность к неопределенности, умение ориентироваться в пограничных средах, способность к трансдисциплинарной систематизации дисциплинарной информации (И. С. Колесникова, В. С. Мокий).

В заключение подчеркнем, что трансдисциплинарная интерпретация университетского образования отвечает не только социокультурным трансформациям, но и его сущностной идее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс] // М-во экономики Респ. Беларусь. – Режим доступа : <https://economy.gov.by/uploads/files/=NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>. – Дата доступа : 24.11.2022.
2. Закон Республики Беларусь «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании» [Электронный ресурс] // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа : 24.11.2022.
3. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
4. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века : подходы и практические меры [Электронный ресурс] // Документы различных областей. – Режим доступа : <https://refdb.ru/look/1789231.html>. – Дата доступа : 26.11.2022.
6. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
7. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
8. Бахтин, М. Собрание сочинений : в 7 т. / М. М. Бахтин. – М. : Рус. словари, 1996. – Т. 6 : Работы начала 1940-х – начала 1960-х гг. – 731 с.
9. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 383 с.
10. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
11. Шелер, М. Университет и народный университет / М. Шелер // Философия антропология Макса Шелера : уроки, критика, перспективы / отв. ред. Д. Ю. Дорофеев. – СПб. : Алетейя, 2011. – 568 с.

Поступила в редакцию 30.11.2022

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.937

Ганзеева Елена Олеговна
старший преподаватель кафедры
психологи

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Ganzeeva Helen
Senior Lecturer of Psychology Department

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
Helenantonova@yahoo.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ РАДИООБМЕНА «ВОЗДУХ–ЗЕМЛЯ»

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SPEECH PERCEPTION IN “AIR–GROUND” RADIO EXCHANGES

В статье рассматриваются вопросы зависимости восприятия и понимания вербальных сообщений от индивидуальных особенностей говорящего и реципиента в условиях радиообмена в авиационной отрасли. Особое внимание уделено влиянию личностной детерминации профессиональной деятельности авиационного специалиста на эффективность восприятия и понимания устной речи.

Ключевые слова: восприятие и понимание устно-речевого сообщения; фактический и фонематический слух; емкость слуховой памяти; внимание; звуковое и темпо-ритмическое оформление речи; эмоционально-волевые качества; интрапсихические процессы; мотивационно-потребностная характеристика; готовность к профессиональной деятельности.

The article discusses the dependence of the perception and understanding of verbal messages on the individual characteristics of the speaker and the recipient in the conditions of radio communications in aviation sphere. Special attention is paid to the influence of the personal determination of the professional activity of an aviation specialist on the effectiveness of perception and understanding of oral speech.

Key words: an oral message perception and understanding; actual and phonemic hearing; auditory memory capacity; attention; sound and tempo-rhythmic speech design; emotional-volitional qualities; intrapsychic processes; motivational and need characteristics; readiness for professional activity.

Эффективность восприятия и понимания иноязычной речи на слух у авиационных специалистов является важнейшим фактором, обеспечивающим

безопасность авиационной отрасли. Для безопасного и эффективного осуществления своей профессиональной деятельности авиационные специалисты должны быстро и точно понимать общие, конкретные или связанные с работой темы, осмысливать передаваемую информацию и оперативно реагировать на возникновение нестандартных ситуаций в воздушном движении.

Значимыми детерминантами эффективности понимания вербального сообщения в условиях радиообмена, как и в любом коммуникативном процессе в профессионально-деловой сфере, являются содержание высказывания и личностные особенности речевосприятия реципиента, такие как: физический и фонематический слух; внимание; умение сосредоточиться; емкость слуховой памяти; способность к смысловому и вероятностному прогнозированию (способность на основе языковых и профессиональных знаний предвосхитить события). Кроме этого, успешность приема информации зависит в значительной степени от формы продуцирования речи и речевых характеристик говорящего. Индивидуальная манера речи, включая темп и тембр, может быть очень разнообразной и представлять трудности для восприятия и понимания речи. В связи с этим сегодня изучение влияния индивидуальных особенностей звукового и темпо-ритмического оформления устно-речевого сообщения стало объектом научных исследований в рамках актуальной проблематики современной психологии (Л. Ю. Кулиш, В. П. Морозов, Н. В. Пальченко, Л. В. Ревзина, М. Д. Феллер, и др.).

Так, например, экспериментально доказана зависимость восприятия речи от скорости предъявления речевых сообщений. Существует предельная скорость предъявления вербального материала, повышение или понижение которой ведет к резкому падению активности и заметному снижению уровня понимания, утомлению, снижению эмоционального тонуса. Г. Б. Архипов в своих исследованиях слухового восприятия речевого сообщения выявил, что при медленном темпе речи говорящего растягивается фаза восприятия, затрудняется процесс интеграции значений отдельных единиц, усложняется обобщение впечатлений в законченный образ речи. В случае превышения скорости понимание затрудняется сокращением пауз между смысловыми фрагментами, отсутствием времени для осознания смысла, следовательно, быстрое речевое изложение материала негативно сказывается на аналитическом восприятии смыслового потока [1]. Иными словами, наибольшей эффективностью понимания смысла, по мнению ученого, обладают высказывания, произнесенные в оптимальном или среднем темпе. Однако следует отметить, что для разных языков характерны различные показатели темпа речи. Так, например, для русского языка цифровое значение 140 слов в минуту обозначается как оптимальный темп для устно-речевого общения, тогда как в английском языке, в котором слова короче приблизительно на 20–30 %, этот показатель приближается к значению 190 слов в минуту соответственно [2].

Кроме доказательств зависимости эффективности восприятия от темпоральных характеристик говорящего, Г. Б. Архипов установил и достоверную связь между скоростью звучания вербального сообщения и темпом речи реципиента: эмпирически определено, что чем выше его темп речи, тем лучше он воспринимает и усваивает звуковые файлы, предъявляемые с высокой скоростью звучания [1].

Специалистами в области речевосприятия изучался и вопрос влияния артикуляторных особенностей говорящего (артикуляционная чистота, степень редукции, просодические аспекты речевой деятельности) и временных рамок восприятия текстового сообщения на слух, т. е. непосредственно длительность слога и фразы в целом (И. Ю. Борозинец, Ф. Ф. Идрисов, А. И. Кохановская, Е. В. Трошина, Н. С. Харламова, Г. М. Черепнева, К. М. Чернова, Л. А. Чистович и др.).

Как отмечает Г. Н. Шастина, при восприятии слова человек опирается на правильную заданность слоговой составляющей, но информация об этом «растворяется» в фонемной цепочке слова до тех пор, пока не нарушаются фонотактические правила. В связи с чем можно сделать вывод, что реципиентом в процессе слушания значительно тяжелее воспринимаются редуцированные слоги, чем слоги оптимальной длительности [3].

Согласно исследованиям В. П. Глухова, существует оптимальная длительность фразы, при которой обеспечивается максимальная ее разборчивость. При большей же длительности фразы должны наблюдаться пропуски, связанные с нехваткой времени на текущий анализ и идентификацию символа. Поэтому, при восприятии длинной фразы образ слова утрачивается, и тогда решение о неузнанной части фразы может приниматься только «по догадке», на основании одних лингвистических вероятностей, без учета лексико-грамматических признаков данного слова, а следовательно, с большой вероятностью ошибки [4].

По мнению Л. А. Чистович, значительную роль в восприятии отдельных сегментов речи играет контекст. Поэтому первоначальное восприятие (узнавание) слова и фразы и их последующая смысловая идентификация (понимание) происходит на более высоком уровне, чем фонема и слог [5].

Большой интерес представляют научные труды А. А. Бодалева, В. А. Лабунской, Л. Ю. Кулиш и др., где подчеркивается взаимосвязь личностных характеристик и вербальных особенностей говорящего, имеющих непосредственное влияние на эффективность восприятия устно-речевого сообщения. Так, например, было установлено, что на начальном этапе восприятия речевого сообщения на подсознательном уровне каждый человек воспринимает голос собеседника, т. е. слушающий воспринимает не то, что ему говорят, а с какой интонацией эти слова произносятся. Если голос определенного

лица с самого начала внушает реципиенту страх и опасение, то его восприятие подсознательно настроится на то, чтобы отгородиться или избежать встречи с новой информацией. И даже в том случае, когда она действительно может оказаться полезной, слова не будут правильно услышаны и приняты. Во вторую очередь человек воспринимает тембр и скорость речи. Если то, как произносит слова говорящий, соответствует собственным представлениям слушающего и согласуется с его индивидуальными особенностями проговора, значит, такая речь гораздо скорее найдет отклик, так как второму не придется в значительной степени перенастраивать себя, испытывать дискомфорт и напряжение для лучшего усвоения и понимания информации [6].

Как подчеркивают данные авторы, характерологические черты, эмоционально-волевые качества и даже возраст и пол непосредственно влияют на высоту и амплитуду голоса. Обращается внимание на взаимосвязь просодической стороны речи говорящего с внешними условиями, особенностями эмоционального состояния и стрессоустойчивости. Так, согласно обозначенным исследованиям, низкий спокойный тон голоса присущ спокойным, эмоционально-стабильным и уверенным в себе людям, а высокий и пронзительный является предиктором, свидетельствующим о тревожности, недостаточной уверенности в своих силах и реализуемой деятельности.

Вышеобозначенные психологические характеристики относятся и к темпу (скорости) речевых сообщений, непосредственно влияющему на качество воспринимаемой информации. Быстрый темп речи, оживленная манера говорить указывают на невозмутимость, рассудительность, основательность говорящего, уверенность в собственных силах и результате деятельности. Заметные колебания речи актуализируют недостаток уверенности в собственных силах, пластичность нервной системы, легкую возбудимость человека.

С этими же составляющими обозначенные исследователи связывают и громкость вербальных высказываний личности, а также их ритмическое оформление – характеристики, непосредственно отражающиеся на полноте и содержательности воспринятой на слух информации. Малая громкость указывает на сдержанность, скромность, такт, а, возможно, и эмоциональную истощенность личности; высокая – предопределяет уверенность в себе и своих убеждениях, что часто отражается в непреодолимом желании донести до собеседника собственное, единственно правильное мнение.

По мнению многочисленных специалистов в области физиологии и психологии речи (В. А. Васильев, Л. Ю. Кулиш и др.), ритм находится в тесной взаимосвязи с темпом речи. Он упорядочивает слоговые последовательности по времени, делает речевую цепь более обозримой, облегчая восприятие устной информации. В свою очередь правильность и ритмичность говорения, зачастую, свидетельствует о дисциплинированности, педантичности и волевой саморегуляции личности [7].

Еще одним предиктором, непосредственно влияющим на восприятие иноязычной речи, является акцент говорящего – манера произношения, обусловленная звуковым оформлением. По мнению С. И. Бернштейна, важной составляющей здесь является навык слушания. Он утверждает, что «обладая устойчивыми навыками слушания и произнесения родного языка, личность подгоняет под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи» [8, с. 45].

Обозначенный аспект дает нам объективную возможность предполагать, что именно стаж (опыт) работы в сфере позволяет авиационному специалисту постоянно упражняться в слушании и восприятии иноязычной речи в профессиональной деятельности. Данный факт будет непосредственно способствовать качественной и эффективной интерпретации полученной на слух информации, минимизации акцента при обратной трансляции. В то же время структурированность и строгая логичность радиообмена, на наш взгляд, может предопределить у авиационного специалиста, имеющего значительный стаж работы в отрасли, такой составляющей как профессиональная ригидность, проявляющейся в неспособности изменить выбранную точку зрения, способ действия, оценку ситуации.

Однако изучение психологических детерминантов эффективности восприятия вербального сообщения от удаленного источника у авиационных специалистов не может ограничиваться лишь изучением зависимости адекватности речепонимания от личностных особенностей восприятия речи на слух реципиента и от особенностей речи говорящего. При рассмотрении данного феномена нельзя забывать и о влиянии структуры личности авиационного специалиста на специфику реализации им профессиональной деятельности. Особое значение, на наш взгляд, здесь приобретают интрапсихические процессы специалиста, непосредственно влияющие на качество обработки информации в процессе радиообмена.

Немаловажными характеристиками личности как субъекта профессиональной деятельности являются эмоционально-волевые особенности индивида, обуславливающие непосредственно развитие эмоционально-волевой сферы личности и способствующие мотивации к выполнению профессионально-важных задач и тем самым обеспечивающие профессиональное развитие специалиста.

Согласно теории В. И. Слободчикова, становление субъекта деятельности – это процесс освоения индивидом ее основных структурных образующих. Сущностными свойствами этого процесса являются способность человека управлять своими действиями, реально практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий, что чрезвычайно важно с позиции реализации профессиональной деятельности авиационных специалистов [9].

Говоря о личности как о субъекте профессиональной деятельности, нельзя не остановиться на мотивационно-потребностной характеристике, которая, по мнению многих ученых, является движущей силой в профессиональной деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский).

На основе анализа отечественных психологических исследований можно выстроить иерархическую структуру мотивационно-потребностной составляющей в профессиональной деятельности авиационного специалиста:

1) потребности, обуславливающие включение личности в определенную деятельность и взаимоотношения с окружающей средой;

2) интересы, продуцирующие сознательную направленность личности на реализацию деятельности. Данные интересы будут непосредственно связаны как со способностями, склонностями, так и с возрастными особенностями онтогенетического развития личности;

3) убеждения, так как именно они, опираясь на мировоззрения, отражаются на всей деятельности личности и являются самой большой силой, вызывающей активность сознания.

Следует также отметить, что немаловажным фактором в процессе реализации личности специалиста в профессии является готовность к деятельности, обуславливает обозначенные нами свойства и характеристики различных сторон и свойств личности, раскрытие и реализацию их в профессии. Психологи связывают данное понятие с предрасположенностью личности определенным образом осуществлять деятельность и действовать в определенных ситуациях согласно выработанному в процессе своей жизнедеятельности алгоритму действий.

В русле функционального подхода в психологических исследованиях *готовность* рассматривалась как: настрой, актуализация и приспособление возможностей для успешных действий в определенных условиях (Т. Н. Банщикова, И. П. Краснощеченко, Н. Ю. Самыкина); умение мобилизовать необходимые физические и психологические ресурсы для реализации деятельности (В. А. Алаторцев, Ф. Генов, А. Б. Леонова); концентрация сил личности, направленную на осуществление определенных действий (Д. И. Фельдштейн); состояние концентрации возможностей человека, достигающих высшей степени, проявляющееся при выполнении и по завершении определенной деятельности (А. В. Самойлик).

Известные психологи Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангишвили, И. Т. Бжалава и др. связывают готовность с установкой. По своим психологическим механизмам профессиональные установки выступают на более высоком иерархическом уровне, чем мотивация достижения успеха в профессиональной деятельности, способствуют развитию профессиональной компетентности авиационного специалиста. Как отмечают современные исследователи, адек-

ватно развитые профессиональные установки позволяют справиться со вторичными эмоциональными проблемами, возникающими при решении профессиональных задач, к которым в деятельности авиационного специалиста можно отнести шумовой эффект и эмоциональную напряженность в процессе радиообмена, а также возникновение аварийных ситуаций, усложняющих процесс восприятия и понимания речи.

Принимая во внимание вышеизложенные факты, можно заключить, что:

1) способность авиационного специалиста к эффективному восприятию и пониманию вербального сообщения непосредственно обусловлена как спецификой предъявления стимульного материала с учетом лингвистического содержания высказывания, форм продуцирования речи и речевых характеристик говорящего, частоты воспроизведения, так и особенностями развития и функционирования познавательных процессов, а именно:

- произвольность, активность, объем и распределением внимания;
- емкость и объем слуховой памяти;
- особенности развития мыслительных операций – возможность установления логических связей и умозаключений, способность к смысловому и вероятностному прогнозированию;

2) познавательные, эмоциональные и волевые процессы личности являются детерминантами эффективности восприятия иноязычного устного речевого высказывания от удаленного источника у авиационных специалистов. В ходе реализации профессиональной деятельности целенаправленная активность авиационного специалиста ориентирована на обеспечение эффективного коммуникативного акта, что в рамках радиообмена невозможно без адекватного речевосприятия, и будет реализовываться в:

- непрерывном изучении нормативных документов и актов о правилах ведения радиосвязи между диспетчерами управления воздушным движением (УВД) и пилотами воздушных судов;
- обязательном прохождении тренажерной практики и отработки использования фразеологии радиообмена в стандартных и аварийных ситуациях;
- усовершенствовании уровня владения английским языком;
- целенаправленном развитии познавательных процессов, таких как: концентрация внимания; переключение внимания; произвольное запоминание, что будет способствовать минимизации интенсивности влияния посторонних шумов в процессе радиообмена;
- формировании навыков волевого саморегулирования в процессе осуществления собственной профессиональной деятельности.

Иными словами, профессиональная деятельность авиационного специалиста обусловлена направленностью личности к самообразованию и усовершенствованию своих профессиональных навыков, что непосредственно позитивно повлияет на коммуникативную деятельность в процессе радиообмена.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архипов, Г. Б.* К вопросу о влиянии темпа речи на аудирование : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / Г. Б. Архипов ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1968. – 14 с.
2. Психолингвистические теории восприятия речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://studopedia.ru/3_30601_tema-psiholingvisticheskie-teorii-vospriyatie-rechi.html. – Дата доступа : 03.10.2022.
3. *Шастина, Г. Н.* Восприятие речи в свете экспериментально-фонетических данных / Г. Н. Шастина // Вестн. гум. ин-та иванов. гос. хим.-техн. ун-та. – 2008. – № 3. – С. 302–306.
4. *Глухов, В. П.* Психолингвистика : учебник для пед. и гум. вузов / В. П. Глухов. – М. : В. Секачев, 2013. – 342 с.
5. *Чистович, Л. А.* Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович, А. В. Венцова, М. П. Гранстрем. – Л. : Наука, 1976. – 388 с.
6. *Бодалев, А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
7. *Кулиш, Л. Ю.* Психолингвистические аспекты восприятия устной речи (зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего) : авто-реф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Л. Ю. Кулиш ; Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1984. – 48 с.
8. *Бернштейн, С. И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) / С. И. Бернштейн // Вопр. фонетики и обучение произношению : сб. науч. тр. / Изд-во Моск. ун-та ; под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. – М., 1975. – С. 44–49.
9. *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.

Поступила в редакцию 07.10.2022

УДК 37.015.31

Иванов Олег Владимирович

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Ivanov Oleg

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Psychology

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
oleg.ivanov.mslu@gmail.com

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОБОСНОВАННОГО ПОДХОДА К ПОСТРОЕНИЮ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ON THE NECESSITY OF A PSYCHOLOGICAL APPROACH TO TEXTBOOK DESIGN

Анализ многих учебных пособий, предлагаемых для изучения иностранных языков, вынуждает констатировать недостаточный учет в них психологических закономерностей усвоения учебного материала в противовес формальному овладению учебной программой. В статье приводятся аргументы в пользу более взвешенного и психологически обоснованного подхода к созданию подобных пособий, предполагающего тщательный подбор заданий для разных этапов работы с учебным материалом, с целью совершенствования психических процессов, формирующих основу овладения новыми знаниями.

К л ю ч е в ы е с л о в а: процесс обучения; усвоение знаний; восприятие речи; психологические закономерности; учебное пособие; изучение иностранных языков.

A thorough analysis of the textbooks for foreign language study reveals that their authors often overlook the psychological mechanisms governing the subject matter acquisition. The article argues in favor of a more thoughtful and psychologically sound approach to textbook design, in which every exercise is logically structured and aimed at developing the mental processes that form the basis of new knowledge acquisition.

Key words: education process; knowledge acquisition; speech perception; psychological approach; textbook; second language acquisition.

Нельзя не согласиться с теми педагогами, которые считают, что при соответствующих условиях иностранным языком может овладеть каждый: подобную точку зрения подтверждают рассказы самих обучающихся. С одной стороны, привлекают внимание успешные случаи овладения языком, когда сам субъект вспоминает счастливые минуты познания, открытия чего-то нового,

минуты овладения новым знанием, часто самостоятельно, без помощи педагога – благодаря доступному, интересному, качественно построенному учебнику. Каждый новый шаг дает им подкрепление, дополнительную уверенность в возможности самостоятельного освоения данного предмета, в том, что получаемых знаний окажется достаточно, чтобы справиться с жизненными ситуациями: появляется новое чувство, что еще немного усилий – и ты овладеешь новым языком и без труда справишься с реальной практической ситуацией иноязычного общения.

С другой стороны, нельзя не обратить внимания на ситуации, когда человек, полный жажды познания, имея достаточный опыт изучения разных предметов в школе либо учреждении высшего образования и, возможно, уже владея одним иностранным языком, открывает первую страницу нового учебного пособия, которое, кажется, позволит вскоре овладеть новым языком, что изначально представляется чем-то новым, привлекательным, притягивающим своими перспективами. Однако уже вскоре его постигает мысль, что это ему не по силам, это «не твое», и весь первоначальный энтузиазм, вся энергия, которую он собирался посвятить данному языку, вдруг полностью иссякает, куда-то испаряется. В итоге пособие откладывается в сторону, а остается лишь осознание, что данным языком тебе уже не овладеть и, возможно, изучение иностранных языков – совсем не для тебя.

В чем проблема второй ситуации? Чаще всего в связи с этим рассуждают о роли мотивации в усвоении любого нового знания. Мотивация – это, по сути, отправная точка в овладении всеми новыми знаниями. Она может сильно различаться у людей в зависимости от ситуации, в то время как создание внутренней мотивации учения (связанной с подлинным познавательным интересом самого субъекта) – сложная многоаспектная проблема, включающая целый ряд внутренних и внешних условий.

Другие авторы рассуждают о популярном в психолого-педагогической литературе вопросе индивидуальных стратегий учения: если ответить на него и определить для каждого субъекта оптимальную индивидуальную стратегию усвоения знаний, можно с ее учетом подобрать средства для более осмысленного формирования умений и навыков – с учетом психологических характеристик конкретного учащегося. К сожалению, как отмечают Z. Dörnyei и S. Ryan, данное направление психолого-педагогических исследований так и не принесло ожидаемых, применимых на практике результатов, натолкнувшись на серьезные теоретические преграды и вызвав большое число научных споров [1].

И все же, почему так часто мы с энтузиазмом беремся за что-то новое, полные жажды познания, и вдруг теряем эту силу, энергию, мотивацию? В чем проблема: в нас самих, либо в качестве того учебного материала, с которым мы имеем дело? Если учесть все условия, приведенные во второй ситуации

(наличие определенного опыта, склонность к занятию данной деятельностью), причина, скорее, во втором. Это касается качества как самих учебных текстов, аудиозаписей, видеофильмов, так и упражнений, сопровождающих их.

В отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам предложены принципы, с опорой на которые строятся учебники как для среднего, так и высшего образования: принципы наглядности, доступности, индивидуализации и другие. Учитывая, что они призваны регулировать преподавание разных учебных дисциплин, логично сделать вывод, что структура учебников и учебных пособий для изучения иностранных языков также должна опираться на них. Это касается как теоретической части, так и практической, проявляясь в подборе, последовательности, насыщенности, размере и других параметрах учебных заданий.

В то же время, как показывает анализ многих учебных пособий и учебников, эти принципы в комплексе соблюдаются не всегда, что неудивительно: разработка системы упражнений для каждого учебного пособия, где все элементы соответствовали бы данным принципам, является сложной научной задачей, которая нуждается в огромных усилиях со стороны разных специалистов.

На наш взгляд, наиболее адекватный в психологическом плане ответ на поставленный вопрос могут дать в первую очередь авторы, работающие в области когнитивной психологии. Например, если предположить разработку учебника, посвященного изучению иностранного языка, для которого авторы уже подобрали неплохой практический материал, в первую очередь нужно хорошо понимать, какие цели преследует каждое предлагаемое задание. Учитывая же, что в данном случае идет речь об особенностях восприятия, переработки и передачи информации, адекватно ответить на данный вопрос можно только с психологической точки зрения.

Если обратить внимание на упражнения и задания, предложенные во многих учебниках, можно констатировать, что при их построении авторы следовали, скорее, определенным устоям или традициям, чем психологическим принципам восприятия информации.

Возьмем, например, вопросы после текста, присутствующие практически в любом учебном пособии: возникает вопрос, насколько сам автор понимает, для чего они предлагаются. Используя в своем учебнике то или иное задание, автор скорее всего предполагает, что оно либо даст возможность проконтролировать усвоение материала, либо позволит учащемуся самому лучше разобраться в материале и даже выработать определенные умения и навыки. Такое объяснение представляется вполне логичным, и его нельзя считать ошибочным. Однако можно заметить, что при этом в одном-единственном упражнении сочетаются совершенно разные цели: 1) контроль; 2) самоконтроль или рефлексия; 3) формирование определенных качеств.

Оговоримся: утверждение о том, что предлагаемые в разных учебниках задания абсолютно далеки от названных психологических закономерностей восприятия и порождения речевых сообщений, будет явно ошибочным: анализ последних показывает, что в их основе чаще всего лежат ключевые психические процессы, связанные с познавательной деятельностью субъекта. Другой вопрос – насколько логика их предъявления соответствует *оптимальной* логике овладения учебным материалом.

Если провести психологический анализ доступных на сегодняшний день учебников и учебных пособий, можно увидеть, что акцент в каждом из них сделан на разных сторонах познавательной сферы. В частности, в ряде западных изданий можно нередко встретить такие, в которых акцент сделан не просто на запоминании и воспроизведении информации, а на развитии мышления учащихся, что касается и изучения иностранных языков. Например, в одном из пособий предлагаются задания для развития разных качеств мышления [2]. И, хотя данный источник не нацелен на обучение конкретному предмету, например, определенному иностранному языку, нельзя не согласиться с его авторами в том, что выделенные качества мышления могут стать основой для дальнейшего продуктивного учения. Проведенные экспериментальные исследования доказывают, что мыслительные операции являются ключевым фактором осуществления различных видов речевой деятельности – не только продуктивных, но и рецептивных. Учитывая, что в процессе использования языка (особенно это касается иностранного языка) участвует целый ряд разных отделов головного мозга, подобные задания позволяют максимально активизировать их при осуществлении речевой деятельности. Не последний аргумент в пользу применения таких заданий – их роль в стимуляции мотивации учащихся, формировании собственно познавательного интереса.

Должны ли присутствовать в процессе изучения иностранных языков, например, какие-то творческие моменты, или же от них целесообразнее отказаться? Ответить на этот вопрос можно лишь с учетом данных научной психологии. С одной стороны, нельзя не учесть, что речевая деятельность – творческий активный процесс, причем это касается не только говорения или письма, но также аудирования [3]. С другой стороны, нельзя не обратить особое внимание на конкретные психолингвистические исследования, посвященные данной проблеме. В частности, это исследования I. Ottó, а также A. Albert и J. Kormos, позволившие установить положительную корреляцию между проявлениями креативности и различными аспектами речевой деятельности на иностранном языке [4; 5]. И, хотя высокие показатели корреляции затрагивают не все возможные виды деятельности на иностранном языке, а само по себе наличие связи еще не дает четкого ответа на вопрос о причинно-следственных

связях в рамках данной проблемы, нельзя не сделать предварительный вывод о важности стимуляции творческой активности обучающихся в процессе изучения иностранных языков.

Без учета собственно психологических особенностей усвоения материала нельзя говорить об эффективном целенаправленном формировании у учащихся требуемых умений и навыков. Далеко не все вопросы изучения иностранных языков получили адекватный психологический ответ. Тем не менее, неоспоримая ценность исследований, проводимых в рамках когнитивной психологии, заключается, в первую очередь, в том, что они позволяют выявить ключевые факторы восприятия и порождения связанных речевых сообщений. Именно они формируют основу усвоения любой информации, и, если эти факторы не учитываются при создании учебного пособия, можно сделать вывод, что автор создает его вслепую, какие разнообразные и занимательные задания ни были бы при этом предложены – даже если они построены с учетом основных методических шаблонов или повторяют все те каноны, на которых базировались другие учебные пособия.

К сожалению, авторы нечасто в достаточной мере учитывают вышеназванные психологические тенденции и закономерности. Многие, преследуя самые благие цели, стремятся наполнить учебник как можно большим числом различных упражнений, заданий, не имея при этом четкого понимания, каким обучающим потенциалом эти задания обладают. Недостаточно просто найти подходящие по логике задания: грамотно построенный учебник должен следовать экспериментально обоснованным закономерностям восприятия и порождения текста. Одна из главных опасностей при этом – максимальное упрощение сложных психологических процессов, попытка использовать на практике простые и понятные схемы для организации процесса обучения, о чем пишут в своей работе Z. Dörnyei и S. Ryan [1], что нельзя рассматривать иначе как псевдонаучный подход к использованию психологических знаний в учебном процессе.

Согласно полученным экспериментальным данным, далеко не каждое упражнение может дать учащимся именно то, что от него ожидается, либо приблизить их к более качественному овладению учебным материалом. Неправильное использование упражнений может приводить к совершенно неожиданным последствиям. Так, например, в исследовании S. M. Mannes и W. Kintsch [6] было показано, что наличие четкого представления о содержании текста до знакомства с ним негативно сказывается на проявлении интеллектуальной инициативы учащихся собственно в ходе его восприятия, хотя и способствует улучшению запоминания содержания, что ставит под вопрос классическую схему работы на предтекстовом этапе. Сама по себе антиципация (вероятностное прогнозирование) является важным мыслительным процессом, одним из ключевых в целом ряде случаев, позволяя заранее ожидать

возникновение определенных событий и подготавливая субъекта к неожиданным изменениям. В то же время его использование в качестве универсального ориентира для создания учебных пособий является сложным вопросом педагогической психологии, на который еще пока не получено окончательного ответа. Данные названного исследования позволяют сделать вывод, что попытка развивать антиципацию с помощью предтекстовых упражнений, призванных приблизить ментальную схему учащихся к логике развития содержания текста, может оказать «медвежью услугу», в итоге негативно сказываясь на проявлениях гибкости мышления обучающихся. В связи с этим актуальны и результаты эксперимента, проведенного R. L. Allington и M. Strange, согласно которым хорошие чтецы в меньшей степени полагаются на имеющийся опыт, а в большей – на мыслительные операции, связанные с обработкой текста [7].

Это лишь отдельные примеры того, как учет психологических закономерностей протекания речемыслительной деятельности позволяет приблизиться к ответу на вопрос о психологически оптимальном построении учебных пособий. Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что акцент в плане преподавания любых учебных дисциплин, в том числе иностранных языков, важно перенести с формальной, внешней стороны на формирование собственно психических качеств личности, совершенствование ряда познавательных процессов, в частности, мышления, восприятия, внимания и памяти, которые и лежат в основе овладения знаниями, формирования умений и навыков.

К сожалению, в реальности чаще всего можно наблюдать ситуацию, когда целью обучения и главным критерием успешности оказывается освоение учебной программы, без тщательного анализа предлагаемых учебных материалов и их психологической ценности в качестве эффективного средства совершенствования вышеназванных познавательных процессов. В таком случае имеет место процесс, который Z. Dörnyei и S. Ryan сравнивают с черным ящиком, который на входе и выходе получает определенный материал, но при этом не позволяет увидеть, что же все же происходит внутри [1]. Намного более ценным станет обучение, в котором будет не просто применяться весь арсенал обучающих средств, а подбираться наиболее эффективные из них, для применения в наиболее подходящий для поставленных целей момент.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Dörnyei, Z. The Psychology of the Language Learner Revisited / Z. Dörnyei, S. Ryan. – NY : Routledge, 2015. – 259 p.*
2. *McGregor, D. Developing thinking ; developing learning : a guide to thinking skills in education / D. McGregor. – Maidenhead, Berkshire. England ; NY : McGraw-Hill Open University Press, 2007. – 330 p.*

3. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. ; Воронеж : НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
4. Ottó, I. The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success / I. Ottó // TESOL Quarterly. – 1998. – Vol. 32, No 4. – P. 763–773.
5. Albert, À. Creativity and narrative task performance : An exploratory study / À. Albert, J. Kormos // Language Learning. – 2004. – Vol. 54, No 2. – P. 277–310.
6. Mannes, S. M. Knowledge organization and text organization / S. M. Mannes, W. Kintsch // Cognition and Instruction. – 1987. – Vol. 4, No 2. – P. 91–115.
7. Allington, R. L. Effects of grapheme substitutions in connected text upon reading behaviors / R. L. Allington, M. Strange // Visible Language. – 1977. – Vol. 11. – P. 285–297.

Поступила в редакцию 10.10.2022

УДК 159.9

Климович Екатерина Александровна
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Klimovich Ekaterina
PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Psychology

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
ekaterinaki@rambler.ru

ТЕОРИЯ «ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ»
МАРТИНА СЕЛИГМАНА

“LEARNED HELPLESSNESS” THEORY
OF MARTIN SELIGMAN

Данная статья посвящена анализу феномена «выученной беспомощности». Ее теоретическая значимость состоит в расширении и углублении представлений о сущности выученной беспомощности личности и способах ее предупреждения и устранения, в том числе в образовательном процессе. Практическая значимость исследования заключается в том, что его основные выводы и положения могут быть использованы в организации деятельности преподавателей, психологов по профилактике выученной беспомощности студентов в процессе обучения, развития самостоятельности личности, вовлечения ее в позитивный опыт решения проблем.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *выученная беспомощность; Мартин Селигман; эксперименты; студенты; эмпирическое исследование.*

This article is devoted to the analysis of the phenomenon of «learned helplessness». Its theoretical significance lies in the expansion and deepening of ideas about the essence of «learned helplessness» of the individual and ways to prevent and eliminate it, including in the educational process. The practical significance of the study lies in the fact that its main conclusions and provisions can be used in the organization of the activities of teachers and psychologists aimed at preventing the «learned helplessness» of students in the learning process, developing the individual independence, involving it in a positive experience of problem solving.

Key words: *learned helplessness; Martin Seligman; experiments; students; empirical research.*

Широкому кругу людей известна притча о двух лягушках, которые свалились в ведро с молоком. Одна из них сразу смирилась со своей судьбой, не верила, что можно выбраться и, как следствие, даже не предпринимала

попыток это сделать. Она и в самом деле быстро утонула. Вторая же лягушка так старательно и отважно била лапками, что молоко загустело, превратилось в масло, и она выбралась из ведра на свободу.

В жизни можно встретить два типа людей. Первый тип (как первая лягушка) отказываются от борьбы, чувствуют свою беспомощность и быстро впадают в отчаяние. Второй тип людей (как вторая лягушка), активны в ситуациях неудач, не сдаются даже в трудных ситуациях и ищут выход из них. Чтобы понять, почему некоторые люди в трудных ситуациях борются до последнего, а кто-то даже не пытается начать действия по улучшению ситуации, рассмотрим такое понятие как «выученная беспомощность».

В 1967 г. американский психолог М. Селигман перевернул представления людей о воле, об индивидуальном выборе поведения. За его теорию выученной беспомощности в 1976 г. он был удостоен премии Американской психологической ассоциации.

А начиналось все в лаборатории Пенсильванского университета, где М. Селигман проводил серии экспериментов над собаками [1]. Задачей ученого было сформировать условный рефлекс страха на звук высокого тона. В качестве негативного подкрепления применялся несильный, но достаточно чувствительный удар электрическим током который собаки испытывали сразу же после того, как слышали звук.

После нескольких сеансов клетки, в которых находились собаки, открыли. Ученый был уверен, что, когда у животных появится хоть малейшая возможность избежать удара током, они непременно воспользуются ей, покинув клетку. Но этого не произошло. Собаки, услышав звук высокого тона, не убегали, а ложились на пол и скулили, ожидая удара током.

Столь неожиданные результаты эксперимента М. Селигман объяснил тем, что в ходе эксперимента животные несколько раз попытались избежать удара током, но поскольку им это не удалось, они привыкли к его неизбежности. Иначе говоря, собаки «научились беспомощности». Ученый предположил, что в случаях, когда нельзя влиять на негативные события в жизни, развивается очень сильное чувство беспомощности.

М. Селигман вместе со своим коллегой С. Майером продолжили эксперименты [2]. Но на этот раз они отобрали 3 группы собак. Первая группа животных имела возможность избежать удара током. Для этого собаке нужно было нажать носом на специальную панель. Следовательно, животное могло контролировать неприятную ситуацию, совершать действия по ее устранению. Вторая группа собак не могла самостоятельно влиять на ситуацию и отключать питание системы, вызывающей удар током. Они целиком зависели от действий первой группы животных: если собакам первой группы удавалось нажать на панель – удара током не получали и животные второй группы, если не удавалось – удар получали обе группы собак. Третья группа собак (контрольная) удара вообще не получала.

В течение некоторого времени две экспериментальные группы животных получали совершенно одинаковые по силе и количеству удары током, только собаки первой группы имели возможность влиять на негативные события и прекратить удары током, а собаки второй группы успевали убедиться в том, что, что бы они ни делали, повлиять на ситуацию и ее исправить они не смогут.

После ченые поместили животных всех трех групп в один ящик с невысокой перегородкой, которую легко могла перепрыгнуть любая собака и, таким образом, избавиться от удара током. Все ли собаки воспользовались этой возможностью? Быстро и легко перепрыгнули перегородку собаки третьей группы, которые не получали ударов током, а также собаки первой группы, которые имели возможность влиять на ситуацию. Животные же из второй группы, имеющие опыт неконтролируемости неприятной ситуации, ложились на пол и, поскуливая, переносили удары током, даже не пытаясь выбраться из ящика.

М. Селигман и С. Майер, обобщив результаты экспериментов, пришли к заключению, что беспомощность вызывают не сами негативные события, а опыт неконтролируемости этих событий. Живое существо становится беспомощным, если оно привыкает к тому, что от его активных действий ничего не зависит, неприятности происходят сами по себе и на их возникновение и прекращение влиять невозможно.

Изучение выученной беспомощности и ее влияния на самочувствие, эмоциональное состояние человека продолжили психологи Э. Лангер и Дж. Роден. В 1976 г. они провели исследование в доме престарелых Арден-Хаус [3; 4]. В качестве участников эксперимента выступили случайно выбранные жители второго (контрольная группа) и четвертого (экспериментальная группа) этажей, всего 91 человек.

Жителям четвертого этажа предлагалось нести больше ответственности за себя, свой образ жизни, самим принимать решения о времяпрепровождении, самим поливать и заботиться о растениях, решать, где будет стоять мебель в их комнате, украшать свою комнату по собственному вкусу. Жителям второго этажа оставляли возможность вести обычный для пациентов дома образ жизни, в окружении внимания и заботы персонала, который и решал все вопросы.

Эксперимент длился 3 недели, в течение которых администрация и персонал четко придерживались заявленной политики на обоих этажах. Затем были проведены опросы, измеряющие удовлетворенность собственной жизнью, кроме того медперсонал получил опросники по активности, общительности, общему тону, питанию и привычкам пациентов. У жителей четвертого этажа все эти показатели были значительно лучше. Сделанный исследователями вывод гласил, что некоторые негативные явления, сопутствующие

старению (потеря памяти, снижение тонуса), вероятно, связаны с утратой возможности контролировать собственную жизнь, а значит, их можно предотвратить, вернув пожилым людям право принимать решения и чувствовать свою компетентность.

В дальнейшем было проведено много различных экспериментов, доказывающих, что, если человек регулярно испытывает неудачу, несмотря на все свои силы, переживает негативные ситуации, на которые никак не может повлиять, оказывается среди хаоса, где постоянно меняются правила и любое действие может привести к наказанию, у него пропадает желание вообще предпринимать какие-либо усилия и что-либо делать. А затем приходят апатия и депрессия.

Опыт переживания выученной беспомощности может быть очень разнообразным.

Школьник даже не пытается сделать сам домашнее задание, а ждет прихода с работы родителей, чтобы они помогли. Зачастую это обусловлено несоответствием программы, заданий возрастным возможностям учащегося. Попробовав несколько раз справиться с такими заданиями, обучающийся бежится, что не стоит даже пытаться и прилагать усилия. И в итоге не делает даже те, с которыми мог бы справиться сам.

Женщина не может закончить отношения с явно неподходящим партнером: это ей кажется невозможным. В детстве ее родители были в похожих отношениях и мать даже не предпринимала попыток разрыва.

Неудачные попытки найти работу, сопровождающиеся отказами без объяснений причин, могут привести к выводу: «У меня ничего не получится, не стоит и пытаться».

Со стороны кажется, что выход, конечно же, есть. Только сделай это и еще вот это! Но человек с выученной беспомощностью не верит в выход и, как собака М. Селигмана, лежит на полу и скулит.

В 2016 г. М. Селигман и С. Майер пересмотрели свою теорию и пришли к заключению, что прошлые события способствуют не потере, а обретению ощущения контроля над событиями, которого по умолчанию у животных нет из-за долговременной угнетающей стимуляции в мозгу [5].

В Минском государственном лингвистическом университете нами было проведено эмпирическое исследование наличия синдрома выученной беспомощности у студентов. В качестве испытуемых выступили 59 студентов 2 курса факультета английского языка. Их участие в исследовании было анонимным и добровольным. Участникам предлагалось ответить «да» или «нет» на 60 вопросов теста.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что лишь у 2 % студентов нет тех или иных признаков наличия синдрома выученной беспомощности. У 4 % испытуемых данный синдром сформирован в ярко выражен-

ной форме, требующей длительного и комплексного лечения. У 37 % участников исследования можно констатировать наличие сформированного синдрома выученной беспомощности. И у большинства студентов, у 53 %, нет синдрома выученной беспомощности, но наблюдаются те или иные его проявления разной степени выраженности.

На одном из занятий студентом было предложено из букв, написанных на отдельных карточках, сложить названия стран и записать их. Например, из букв *ф р я а ц н и* можно сложить слово *Франция*. На каждую карточку отводилось 30 секунд, после чего нужно было взять следующую. Всего у каждого студента было по 10 отдельных карточек с буквами.

Все участники исследования были условно разделены на 3 группы. Первая группа получила наборы карточек с реально выполнимыми заданиями, т. е. из предложенного набора букв можно было сложить название страны. Вторая группа испытуемых получила наборы карточек, в которых лишь в половине случаев можно было сложить название страны. У третьей группы испытуемых лишь последняя, десятая, карточка содержала набор букв, из которых можно было составить название страны.

Проанализируем полученные результаты по десятому заданию, которое было у всех участников исследования одинаковым: из букв *н д е ы р а н л и д* нужно было составить слово *Нидерланды*.

100 % студентов первой группы, у которых предшествовал позитивный опыт составления названий стран из предложенных букв, справились с этим заданием. 63 % испытуемых 2 группы написали название страны. И только 17 % участников исследования из 3 группы успешно справились с данным заданием. Почему 83 % студентов не смогли составить довольно легкое слово из букв? Потому что к последнему заданию они уже потеряли веру в то, что они могут справиться с заданием и сдались. Их предшествующий негативный опыт решения невыполнимых заданий сформировал выученную беспомощность, и они даже не старались.

Примерно то же происходит, когда обучающемуся истематически дают задания, которые не соответствуют его уровню развития, являются слишком сложными для него. Попробовав справиться с ними, не получив при этом положительного результата, учащийся убеждает себя, что у него ничего не получится, и не может решить даже легкие задания, которые ему по силам.

Данный эксперимент наглядно показывает, как важно, чтобы учебные задания были посильными, реально выполнимыми. Поэтому они обязательно должны опираться на уровень развития учащегося на его возрастные, когнитивные и личностные особенности.

Как противостоять выученной беспомощности? Как не опустить руки и продолжать попытки найти решение, улучшить ситуацию? Психологи советуют делать хоть что-нибудь, совершая это действие по собственному решению.

Психолог Б. Беттельгейм выжил в концлагере, где царила атмосфера непредсказуемости. Охранники и руководство лагеря устанавливали бессмысленные и даже противоречащие друг другу запреты. Все заключенные находились в такой ситуации, когда любое их действие могло повлечь суровое наказание. В подобных условиях люди довольно быстро теряли уверенность в своей способности управлять ситуацией и хоть что-то решать. Б. Беттельгейм нашел противоядие: делать все, что не запрещено. Можешь лечь спать? Ложись. Можешь ходить по комнате? Ходи. И при этом не потому, что хочешь спать или ходить, а потому, что ты делаешь то, что сам решил, т. е. так человек возвращает субъективный контроль в свои руки, исполняет свое собственное, личное решение, принятое самостоятельно.

Американские ученые Э. Лангер и Дж. Роден провели эксперимент в местах, где человек наиболее ограничен в свободе выбора: тюрьма, дом престарелых и приют для бездомных. Они пришли к заключению, что заключенные, которым разрешили по своему желанию расставить мебель в камере и выбирать ТВ-программы, стали менее подвержены проблемам со здоровьем и вспышкам агрессии. У пожилых людей, которым разрешали по своему вкусу обставить комнату, выбрать растение и фильм для вечернего просмотра, повышался жизненный тонус и даже замедлялся процесс потери памяти. А бездомные, которым давали возможность выбрать кровать в общежитии и меню на обед, чаще начинали искать работу – и находили ее.

20 лет исследований в сотрудничестве с известными психотерапевтами привели М. Селигмана к выводу, что тенденция так или иначе интерпретировать происходящее оказывает непосредственное влияние на то, выбирает ли он возможность действовать или сдается. Люди с убеждением «Плохие вещи случаются по моей вине» более склонны к развитию депрессии и состоянию беспомощности. А те, кто считает «Плохое может случиться, но это не всегда моя вина и когда-нибудь оно прекратится», быстрее справляются и приходят в себя при неблагоприятных обстоятельствах.

Убежать от выученной беспомощности помогут реально достижимые цели, даже не глобального масштаба. Например, навести порядок в шкафу или написать статью, которую давно откладываете. Ведь не существует маленьких целей – все важно. И там, где раньше была история о беспомощности человека, создастся новая: история о его ценности и важности, о значимости действий, о возможности влиять на происходящее. Появится вера в то, что неудачи можно преодолеть, а неблагоприятную ситуацию изменить.

Стрессовые ситуации возникают довольно часто в жизни любого человека. Но со временем, практикой и наличием желания можно научиться достаточно эффективно справляться с тревогой, беспокойством, не сдаваться беспомощности и вырабатывать собственные успешные стратегии эмоциональных

и поведенческих реакций направленных на профилактику синдрома выученной беспомощности, развитие самостоятельности личности, вовлечения ее в позитивный опыт решения проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Overmier, J. B.* Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding / J. B. Overmier, M. E. Seligman // *Journal of comparative and Physiological Psychology*. – 1967. – No. 63. – P. 28–33.
2. *Maier, S.* Failure to escape traumatic shock / S. Maier, M. Seligman // *Journal of Experimental Psychology*. – 1967.
3. *Хок, Роджер Р.* 40 исследований, которые потрясли психологию / Р. Роджер Хок. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – С. 244–257.
4. *Rodin, J.* Long-term effects of a control relevant intervention with the institutionalized aged / J. Rodin, E. J. Langer // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1977. – No. 35. – P. 897–902.
5. *Maier, S.* Learned Helplessness at Fifty : Insights From Neuroscience / S. Maier, M. Seligman // *Psychological Review*. – 2016. – No. 123. – P. 349–367.

Поступила в редакцию 17.10.2022

УДК 159.937:821

Шнаревич Лариса Георгиевна*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии**Минский государственный лингвистический
университет**г. Минск, Беларусь***Shnarevich Larysa***PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Psychology**Minsk State Linguistic University**Minsk, Belarus**shnarevich@yandex.ru***Бондарева Каролина Александровна***магистрант кафедры лингводидактики
и методики преподавания иностранных
языков**Минский государственный лингвистический
университет**г. Минск, Беларусь***Bondareva Karolina***Master's degree student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages**Minsk State Linguistic University**Minsk, Belarus**karolishkaa.by@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЕКЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА СТУДЕНТАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭМПАТИИ

PECULIARITIES OF CONSTRUCTING A PROJECTION OF A LITERARY TEXT BY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMPATHY

В статье рассматривается проблема восприятия художественного текста студентами-лингвистами. Экспериментально исследуется взаимосвязь уровня развития эмпатии и ее структурных компонентов с построением читательской проекции текста. Делается заключение о том, что рациональный и эмоциональный каналы эмпатии являются важными факторами в создании проекции воспринимаемого студентами текста.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *текст; проекция; понимание; интерпретация; эмпатия; когнитивная сфера; эмоциональная сфера; смысловая структура*

The article deals with the problem of perception of a literary text by linguistic students. The relationship between the level of development and structural features of empathy and the construction of a reader's preference is experimentally studied. It is concluded that the rational and emotional channels of empathy are an important factor in creating a projection of the perceived text by students.

Key words: *text; projection; understanding; interpretation; empathy; cognitive sphere; emotional sphere; semantic structure.*

Анализ процесса воздействия художественного текста на читателя дает возможность изучения такой сложной области человеческой деятельности, как понимание имплицитно выраженных смыслов, и расширяет границы наших представлений о путях и средствах развития как познавательной, так и эмоциональной сфер личности обучающихся.

Мы разделяем точку зрения А. А. Залевской, трактующей понимание текста как психический процесс, инициатором которого является индивид, включенный в активную деятельность: «Результатом спонтанных процессов понимания текста в естественных условиях является формирование у носителя языка проекции текста (термин Н. А. Рубакина) в виде ментального образования. Данное образование может быть вербализовано частично, опираясь на образ ситуации при личностном переживании понимаемого с позиции для меня – *здесь* – и – *сейчас*» [1, с. 76]. В процессе переработки содержания воспринимаемой информации происходит объединение содержания и смысла. Другими словами, воспринимающий субъект сам создает собственный смысл текста. Язык служит при этом в качестве опоры и ориентира в отражении окружающей действительности, обеспечивая субъекту понимание авторского замысла, а также возможность порождения собственного текста. В качестве функциональных опор, по мнению А. А. Залевской, следует подразумевать мнения, эмоциональные переживания, оценочные суждения воспринимающего субъекта, из которых и складывается смысл текста [1].

В большинстве психолингвистических исследований проекция текста трактуется как «ментальное образование (концепт текста, смысл текста, его целостность), продукт процесса осмысления, смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту текста» [2, с. 62]. В формировании проекции текста используется индивидуальный опыт человека, в который включены его картина мира, эстетические чувства, эмоционально-оценочные переживания, прагматические знания.

Говоря о художественных текстах, следует отметить, что они предполагают различия в трактовке их смысла, поскольку содержание текста может быть весьма неоднозначным, иногда даже можно говорить о множественности содержаний [3].

Логично предположить, что вариативность восприятия одного и того же текста объясняется психологическими причинами. В первую очередь к ним следует отнести проявления когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер личности. Так, понимание смысловой структуры текста обусловлено языковой компетенцией читающего субъекта, а также его эмоциональной зрелостью.

Под эмоциональной зрелостью в данном исследовании мы будем понимать уровень и структуру эмпатии.

В научную психологию термин **эмпатия** пришел в начале XX века. Словом «эмпатия» Э. Титченер, англо-американский психолог-экспериментатор, пере-

вел немецкое слово *Einfühlung* – ‘вчувствоваться в...’. Особое распространение данное понятие получило в 50-х гг. XX века. Первоначальный смысл термина был связан с эмоциональным проникновением в состояние другого человека [4].

Изучив ряд теоретических и экспериментальных исследований феномена эмпатии, мы не обнаружили общего для всех авторов понимания этого сложного явления. По мнению одних авторов, эмпатия является способностью личности проникать в психику другого человека (Ю. Б. Гиппенрейтер, М. А. Пономарева); другие авторы указывают на необходимость когнитивного компонента в структуре эмпатии (M. Davis, N. Fesha). По нашему мнению, наиболее полную и комплексную трактовку эмпатии предлагает психолог В. В. Бойко, усматривающий в данном феномене особую форму отражения другого человека, то есть партнера по общению. Автор предлагает сложную структуру эмпатии, объединяющую три компонента: 1) **рациональный компонент** (отвечает за точность идентификации эмоциональных состояний и личностных особенностей партнеров по общению); 2) **эмоциональный компонент** (обеспечивает возникновение ассоциаций между эмоциональным состоянием другого человека и собственным эмоциональным опытом, что делает возможным почувствовать то же самое, что чувствует партнер по общению); 3) **интуитивный компонент** (предполагает подсознательную обработку информации о другом человеке, в процессе которой происходит бессознательное сопоставление с прошлым опытом, обеспечивающее доступ к мотивам другого человека) [5].

Таким образом, В. В. Бойко рассматривает эмпатию как «форму рационально – эмоционально интуитивного отражения другого человека, которая является утонченным средством вхождения в психоэнергетическое пространство другого человека» [5, с. 116].

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что уровень развития и индивидуальные структурные особенности эмпатии читателей будут оказывать влияние на построение проекции воспринимаемого художественного текста. Предположительно, встречные тексты (проекции), создаваемые читателями с различным уровнем эмпатии, будут различаться по количеству реакций, связанных с содержанием воспринимаемого текста, и реакций, выражающих личное отношение читателя к воспринимаемой информации.

С целью проверки данного предположения было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие семь студентов-лингвистов в возрасте от 20 до 25 лет, имеющих достаточный коммуникативный опыт и специализацию «зарубежная литература».

Проведение эмпирического исследования было разделено на два этапа: первый этап был **диагностическим**, а второй – **экспериментальным**.

На первом этапе проводилась диагностика уровня и структурных компонентов эмпатии с помощью методики В. В. Бойко.

Общий уровень эмпатии рассматривается как сумма показателей (баллов) по каждой из шести шкал. Баллы, полученные участником исследования по каждой шкале в отдельности, определяют уровень эмпатии по каждому из ее компонентов. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Ниже представлены эти шкалы.

Рациональный канал эмпатии. Он характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнёров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнёрах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнёров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Они, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии. Она расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация в эмпатии. Это еще одно неперенное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации находится легкость, а также подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию» [6, с. 43].

Результаты диагностики уровня и структуры эмпатии представлены в таблице. Цифры соответствуют представленной выше нумерации шкал.

Уровень эмпатии студентов-лингвистов, б.

Участн. исслед.	Шкалы						Ур. эмп.
	1)	2)	3)	4)	5)	6)	
В. В.	2	5	1	3	3	3	17 – заниж.
М. А.	3	6	4	3	3	4	23 – средн.
М. Ан.	2	4	2	3	4	2	17 – заниж.
М. К.	4	4	1	4	4	1	18 – заниж.
М. Ал.	4	1	2	4	3	1	15 – заниж.
П. И.	3	1	0	3	2	3	12 – низк.
С. А.	3	3	4	3	4	2	19 – заниж.

Итак, одна студентка (М. А.) имеет средний уровень эмпатии, что говорит о ее способности хорошо контролировать, проявлять и понимать собственные эмоции и эмоции других людей. Пять студенток (В. В., М. Ан., М. К., М. Ал., С. А.) имеют заниженный уровень эмпатии и одна студентка (П. И.) – очень низкий уровень эмпатии.

Учитывая коммуникативную компетенцию и специализацию студентов, можно утверждать, что результаты диагностики эмпатии оказались неожиданно низкими. Однако нельзя оставить без внимания и тот факт, что парциальные показатели, характеризующие рациональный и эмоциональный каналы эмпатии, достаточно высоки.

На втором этапе исследования участникам диагностического тестирования были предложены два художественных текста на родном и иностранном языках.

Особенности встречного текста (проекции) исследовались на основании анализа ответов испытуемых на вопросы и близости их варианта к замыслу автора.

Текст на английском языке

Read the short story and answer the questions after it.

“Dazzler”

Suniti Namjoshi

The sunbird was showing off to such a degree, making the light vibrate off her wingtips, obviously and blatantly singing to herself, that the duck frowned. The sunbird ignored her; she was executing a wholly unnecessary somersault. The duck spoke: “You ought not to racket and rocket about in quite that manner.” The sunbird was astonished. She stopped in mid-flight and reversed herself. The duck winced – more showing off. “Why not? It’s great fun. Come and try it yourself.”

“You spoil the atmosphere.” The duck was sounding more and more cross. The sunbird by now was bouncing up and down on the end of a twig. “What, by flying in it?” Suddenly she shot high into the air. The duck felt pacified – she had driven away the nuisance, when the sunbird whizzed past. “You are a hyperactive headache!” the duck shouted. “Why? What do I do wrong?” The sunbird was swinging from a nearby creeper. “You occupy space”, muttered the duck. “Not as much as you”, retorted the sunbird. The duck lost her temper. With a great flapping of wings she rushed at the sunbird. The sunbird dodged. The duck chased her. At last when the duck was certain that the sunbird had gone, she settled down again to sun herself. Three seconds later she heard the sunbird saying, “I told you it was fun. Now I’ll chase you and you dodge” [7, с. 14].

Problem task

If you were a duck, what would you do?

- a) practice patience;
- b) move;
- c) start a campaign to make sunbirds illegal;
- d) ask the sunbird for flying lessons.

Questions after the story

1. What two types of people do the duck and the sunbird represent? Why has the author chosen these two birds as his characters?
2. How do the verbs in the story help to characterize the duck and the sunbird?
3. Which do you find more congenial – the duck or the sunbird? Which is more like you?
4. What would you do if you were a duck or a sunbird?
5. What message does the author try to convey to the reader?

Текст на русском языке

Прочитайте притчу и ответьте на вопросы после неё.

«Обмен Хлебом и Идеями»

Неизвестный автор

В китайской притче говорится:

Двое мужчин идут по дороге в противоположном направлении, каждый приносит хлеб. В какой-то момент они встречаются и обмениваются хлебом. Затем каждый идёт дальше, неся хлеб.

По другой дороге двое мужчин тоже идут в противоположном направлении, и у каждого из них есть идея. В какой-то момент они встречаются и обмениваются идеями. Затем каждый идёт своим путём, теперь уже имея по две идеи [8, с. 66].

Вопросы после притчи:

1. Посмотрите на заглавие притчи. Как вы можете его интерпретировать и охарактеризовать?
2. Кто или что является или являются основным объектом или основными объектами притчи?
3. Какой для Вас основной смысл притчи? В чём её суть?

С целью анализа построенных студентами проекций двух художественных текстов нами были созданы эталонные варианты проекций, представляющие собой адекватную интерпретацию замысла автора. Оценка адекватности проводилась двумя экспертами, в качестве которых выступили преподаватели, работающие в данной области.

Анализ проекций художественных текстов на родном и иностранном языках показал, что в них использовались реакции, связанные с содержанием воспринимаемых текстов, и реакции, выражающие личное отношение студента к воспринимаемой информации.

В первую очередь следует отметить, что в нашем исследовании показатель общего уровня эмпатии не достиг ожидаемого уровня прогностичности, так, студентка с самым низким показателем общего уровня эмпатии (П. И.) обнаружила высокий уровень понимания авторской идеи как в русскоязычном, так и в тексте на иностранном языке, ответила на все вопросы, раскрывающие смысл прочитанного. Однако, все ответы были предельно краткими с максимальным использованием информации, содержащейся в самом вопросе. Это позволяет предположить, что в процессе восприятия текста у студентки не возникало ассоциаций с собственным опытом.

В исследовании обнаружилось, что высокие баллы по рациональному и эмоциональному каналам эмпатии, указывающие на значимость данных каналов в ее общей структуре, оказались связанными с доминирующей ориентацией студентов при построении проекции текстов на родном и иностранном языках.

Так, студенты с высоким показателем по рациональному каналу эмпатии (М. К. и М. Ал.) ориентировались в основном на содержание текста, что выразилось в лаконичности формулирования основной идеи текстов, а также в односложных ответах на вопросы к текстам.

Студенты с высоким показателем по эмоциональному каналу эмпатии (М. А. и В. В.) часто высказывали личное отношение к воспринимаемым текстам, особенно отчетливо это проявилось в проекции текста на родном языке, возможно это объясняется и большей очевидностью авторского замысла в притче на русском языке.

Подводя итог, можно высказать предположение о том, что индивидуальные особенности структуры эмпатии студентов оказывают определенное влияние на способы построения проекции воспринимаемого художественного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999. – 382 с.

2. *Залевская, А. А.* Текст и его понимание / А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. – 177 с.
3. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин – 6-е изд. – М. : УРСС Эдиториал, 2008. – 144 с.
4. *Гиппенрейтер, Ю. Б.* Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vorpsy.ru/issues/1993/934/934061.htm>. – Дата доступа : 14.11.2022.
5. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информ.-изд. дом «Филинь», 1996. – 472 с.
6. Психология личности : практикум ; сост. Н. С. Колмогорова, А. В. Сивцова. – Барнаул : Изд-во АГАУ, 2013. – С. 43.
7. Жанровые особенности литературы малых форм : учеб. пособие ; авт.-сост. Т. Г. Курс [и др.]. – 10-е изд. – Минск : Лексис, 2020. – С. 14.
8. Психология в притчах с комментариями ; сост. М. А. Дыгун [и др.]. – 2-е изд. – Мозырь : Содействие, 2007. – С. 66.

Поступила в редакцию 17.10.2022

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:811

Довнар Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры последипломного
языкового образования

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Dounar Tatsiana
PhD in Pedagogy,
Associate Professor of Postgraduate
Language Education Department

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
tdv@tut.by

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

REALIZATION OF THE PROCESS OF INTERCULTURAL DIALOGIC COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

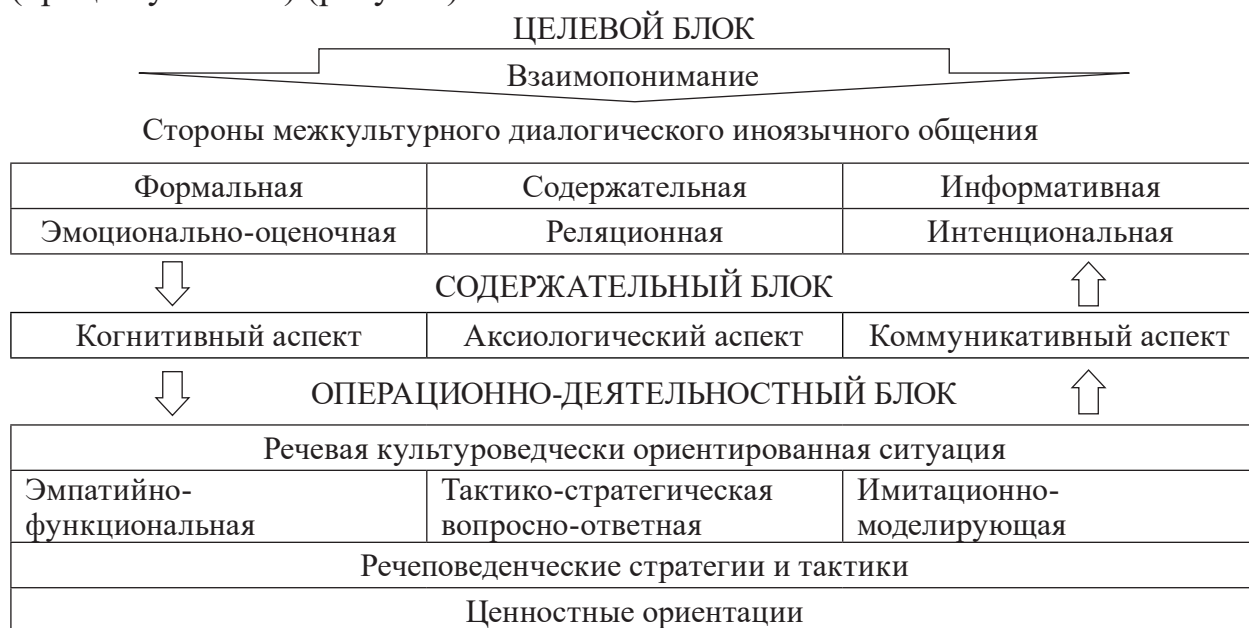
В статье рассматриваются особенности реализации процесса межкультурного диалогического общения учащихся старших классов учреждений общего среднего образования на иностранном языке. В дидактических целях выделены составляющие разработанной нами модели процесса межкультурного диалогического общения, а именно: а) взаимопонимание как цель, а также совокупность сторон, характеризующих межкультурное диалогическое общение; б) аспекты межкультурного общения: когнитивный, аксиологический и коммуникативный; в) речевая культуроведчески ориентированная ситуация, которая раскрывает ценностно-ориентационную сущность межкультурного диалогического общения; г) ценностные ориентации и основанные на них речеповеденческие стратегии и тактики.

Ключевые слова: модель процесса межкультурного диалогического общения; стороны межкультурного диалогического общения; аспекты межкультурного общения; речевая культуроведчески ориентированная ситуация; ценностные ориентации; речеповеденческие стратегии и тактики.

The article describes the realization of the process of intercultural dialogic communication in a foreign language. The main categories of the elaborated model of the intercultural dialogic communication process are established, including basic communication elements and aspects, a communicative culturally oriented situation, cultural value-based peculiarities and intercultural dialogic communicative strategies and tactics.

Key words: a model of intercultural dialogic communication process; intercultural dialogic communication elements; intercultural communication aspects; a communicative culturally oriented situation; cultural value-based peculiarities; communicative strategies and tactics.

Н. М. Амосов рассматривает модель как «систему со своей структурой и функцией, отражающую структуру и функцию системы-оригинала» [цит. по: 2, с. 45]. Требования к системе-оригиналу заключаются в наличии *цели, содержания* и *способов* деятельности. Следовательно, считаем целесообразным включить в модель процесса межкультурного диалогического иноязычного общения ряд взаимосвязанных структурных компонентов, а именно следующие б л о к и: 1) целевой; 2) содержательный; 3) операционно-деятельностный (процессуальный) (рисунок).



— 66 —

Целевой блок выступает главным, системообразующим элементом модели процесса межкультурного диалогического общения и предполагает достижение *взаимопонимания*. Межкультурного речевого контакта между представителями различных языков и культур не может быть установлено, если воспринимающий не понимает, не распознает посылаемый сигнал как направленный на установление диалога. Овладение межкультурным диалогическим общением на иностранном языке как средством реализации продуктивного диалога различных языков и культур предполагает не просто изучение ценностных ориентаций своего собеседника как единиц культуры, но и умение «донести» до представителя иного лингвокультурного сообщества суть собственных ценностей. Основное внимание обучающихся переносится на интерпретацию иноязычного сообщения в соответствии с его межкультурной спецификой, которая проявляется в с т о р о н а х иноязычного общения:

- 1) *формальной*, предполагающей вариативность структуры межкультурного иноязычного общения в зависимости от наличия либо отсутствия четкой регламентации процесса общения и характера участия коммуникантов;
- 2) *содержательной*, отражающей тематику и характер ее обсуждения в зависимости от степени ритуализации общения;
- 3) *информативной*, предопределяющей разграничение используемых речевых образцов по критерию информационной насыщенности;
- 4) *эмоционально-оценочной*, характеризующейся степенью выраженности эмоций и использованием эмоционально-окрашенных речевых образцов;
- 5) *реляционной*, определяющей по таким параметрам, как социальный статус собеседников и степень близости знакомства;
- 6) *интенциональной*, обусловленной общим намерением общения, наличием собственной позиции.

Благодаря пониманию и осознанию вышеуказанных сторон межкультурного диалогического общения на уроке иностранного языка формируется межкультурное пространство, существенно влияющее на взгляды учащихся и выступающее в виде определенной организации деятельности индивидуума в ином культурном социуме. При этом коммуникантам следует ориентироваться также на характер общения и ценностные ориентации родной культуры.

Целевой блок модели процесса межкультурного диалогического общения связан с *содержательным блоком*, поскольку «цели и содержание представляют собой зеркально отражающие друг друга категории: всякая цель реализуется через содержание, всякое содержание целенаправленно» [3, с. 215]. Основанием для выделения в межкультурном диалогическом общении таких аспектов, как когнитивный, аксиологический и коммуникативный может служить теория «аксиологического потенциала личности» [4]. Согласно данной теории, в качестве форм проявления ценностного содержания в ходе межкуль-

турного взаимодействия выступают: 1) различные виды знаний (социокультурные знания, знания из области аксиологии), что является составляющим компонентом когнитивного элемента содержания; 2) ориентация на ценности и мотивация духовно-практической деятельности – эмотивного элемента; 3) различные виды умений (речевые умения, рефлексивные умения) – деятельностного элемента аксиологического содержания.

Если речь идет о целесообразности рассматривать направление, характеризующее особенности общественного сознания народа, национального менталитета, характера, мироощущения и мировоззрения, то аспект модели процесса межкультурного диалогического общения можно обозначить как *когнитивный*. Следует подчеркнуть определенным образом структурированную совокупность социокультурных знаний и представлений, которыми обладают представители конкретного лингвокультурного сообщества. Социокультурные знания содержат более объективную информацию и направлены, по сути, на преодоление межкультурного расхождения. В ходе диалогического общения социокультурные знания становятся способностью учащихся корректно обрабатывать межкультурные смыслы посредством ценностной рефлексии. *Аксиологический* аспект представляется той основой, при помощи которой возможно помочь обучающимся осознать и понять принадлежность к своему лингвокультурному сообществу и формировать ценностное аналитическое отношение к иноязычной культуре через приобщение к общечеловеческому культурному опыту, а также выстроить связь от социокультурных знаний, представлений, образов, понятий, к деятельности, речевому взаимодействию и адаптации в культурной среде иного социума. Формирование ценностного стереотипа, создаваемого путем многократного повторения речевых высказываний в стереотипных речевых ситуациях, предполагает осознание учащимися речевого явления и операций, подлежащих автоматизации. *Коммуникативный* аспект предусматривает развитие у м е н и й: осуществлять речевое взаимодействие в соответствии с целями, задачами и условиями коммуникации; приемлемо варьировать и оформлять речевое поведение в соответствии с межкультурными факторами и речевыми нормами иного лингвосоциума; использовать речевые образцы для компенсации коммуникативных пробелов; осуществлять самостоятельную познавательную деятельность для овладения межкультурным диалогическим общением и культурой стран изучаемого языка.

Операционно-деятельностный блок модели выступает в качестве «содержательной техники реализации процесса общения» [5, с. 76] и включает организацию *процесса* межкультурного диалогического общения посредством моделирования речевых ситуаций, основанных на ценностных ориентациях изучаемой культуры и нормах речевого поведения. Интерактивный характер деятельности учащихся на занятиях по иностранному языку напрямую обу-

словлен созданием коммуникативных ситуаций, являющихся способом организации деятельности и приемом создания индивидуального речевого продукта в процессе специально организованной деятельности. Необходимая речевая ситуация организуется учителем, требуя своего разрешения через речевую деятельность ее коммуникантов.

В рамках операционно-деятельностного блока модели процесса межкультурного диалогического общения мы рассматриваем речевую *культуроведчески ориентированную ситуацию* как единицу межкультурного диалогического общения на иностранном языке. При этом она сохраняет все основные качества общения, воссоздает все многообразие взаимоотношений учащихся в процессе условного иноязычного общения. Как наиболее вероятные программы речевого поведения в процессе межкультурного диалогического общения на иностранном языке мы выделяем следующие речевые культуроведчески ориентированные с и т у а ц и и:

1) *эмпатийно-функциональные* культуроведчески ориентированные ситуации направлены на формирование способов поддержания вежливой позитивной атмосферы общения с представителями других языков и культур посредством эмпатийного речевого оформления высказываний в зависимости от меняющихся функциональных речевых задач и условий иноязычного взаимодействия;

2) *тактико-стратегические вопросно-ответные* культуроведчески ориентированные ситуации характеризуются наличием информационных вопросов (для уточнения и расширения знаний), альтернативных, риторических, разделительных ‘question tag’ и мотивирующих вопросов ‘echo questions’, где в процессе решения предложенных речевых задач учащимся необходимо совершенствовать навыки правильного реагирования на реплики партнера по диалогическому общению, учитывая особенности ценностных ориентаций изучаемой культуры;

3) *имитационно-моделирующие* культуроведчески ориентированные ситуации способствуют общению в форме, приемлемой для другого участника, создают интенцию к высказыванию посредством моделирования условий (согласия – несогласия, сомнения – утверждения, однозначности высказываний – свободного общения, препятствий осуществлению действий – возможности решить проблему и т. п.).

Таким образом, в процессе смоделированного межкультурного диалогического общения речевая культуроведчески ориентированная ситуация функционально обеспечивает формирование правильной коммуникативной реакции на высказывание, способности строить речевое поведение в рамках норм культуры изучаемого языка и при этом выступать как межкультурный коммуникант или посредник между своей культурой и культурой собеседника для создания общего значения происходящего.

Анализ национально-культурной специфики межкультурного диалогического общения представителей рассматриваемых культур и обозначенные различия между ними в формальной, содержательной, информативной, эмоционально-оценочной, реляционной и интенциональной сторонах позволили выявить в основе англоязычной культуры базовые ценностные ориентации – *дистанцированности* и *достижения компромисса*. Обозначенные ценностные ориентации регламентируют речевое поведение, с точки зрения выбора тематики и содержания, и на организационно-коммуникативном уровне. Логическим следствием этого является так называемое «стратегическое» общение в процессе речевого взаимодействия «на основе соблюдения целого ряда общепринятых условностей – негласных соглашений речевого поведения» [6, л. 231].

Представления, что вербальное поведение является не хаотичным, а упорядоченным явлением, нашли отражение в многочисленных исследованиях речевого общения, в частности диалогической речи. Предполагается, что любая речевая деятельность, в том числе спонтанный диалог, является достаточно структурированной. Структура проявляется в существовании определенных ходов и правил их сочетаемости, которые и задают течение диалога. При этом на первый план выходит не конкретное лексическое наполнение реплик, но их функциональная направленность, определяемая с учетом типа речевой ситуации и структуры диалога.

Речеповеденческая стратегия понимается нами как совокупность речевых средств и приемов для достижения намеченной цели межкультурного диалогического общения на иностранном языке. Поскольку представителям англоязычной культуры характерно удерживать беседу в заранее предусмотренных рамках, так как для эффективного контакта с англоговорящими собеседниками следует руководствоваться определенными речевыми правилами. Для обеспечения комфортной атмосферы англоязычного диалогического общения, вслед за Т. В. Лариной и Ю. Б. Кузьменковой, в рамках нашего исследования мы остановимся на двух группах макростратегий, с учетом ориентации на выполнение речевого правила «сохранение позитивного и негативного лица» С. Левинсона и П. Браун [7], а именно «Соблюдайте регламент, меру и пропорцию» и «Соблюдайте дистанцию, держите собеседника на расстоянии» [6, л. 268].

Первое правило опирается на соблюдение общепринятых требований и знание структуры процесса межкультурного диалогического общения и его приемлемые темы. Второе предусматривает знание речеповеденческих стратегий, дающих возможность употреблять соответствующие речевые образцы для решения конкретных коммуникативных задач. В связи с этим для обеспечения бесконфликтной атмосферы беседы «с достижением компромисса и удерживанием собеседника на расстоянии», для обеспечения комфортной

атмосферы вежливого диалогического общения в англоязычной культуре Великобритании выделяют: 1) стратегии группы *маневрирования*, ориентированные на любого из говорящих; 2) стратегии группы *реагирования*, адресованные преимущественно слушающему [6]. Выделенные речеповеденческие стратегии представляют собой важный компонент операционно-деятельностного блока в рамках модели процесса межкультурного диалогического общения.

Предложенный состав модели процесса межкультурного диалогического общения на иностранном языке, состоящий из трех основных блоков и их наполнения, делает возможным отбор содержания обучению на основе обозначенных ценностных ориентаций и речеповеденческих стратегий, позволяющих разработать в рамках каждого из этих аспектов серии специальных упражнений, имеющих межкультурную направленность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Костомаров, В. Г.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1984. – 158 с.
2. *Пассов, Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование : концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецк. гос. пед. ин-т, 1998. – 158 с.
3. *Парыгин, Б. Д.* Общение как взаимодействие / Б. Д. Парыгин // Основы социал.-психол. теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – С. 241–257.
4. *Полякова, А. А.* Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. А. Полякова. – Оренбург, 2002. – 482 л.
5. *Божик, С. Л.* Эволюция понятия и роли диалогической речи в процессе обучения иностранным языкам / С. Л. Божик // Вестн. Спб. ун-та. Сер. 9. – 2013. – Вып. 1. – С. 55–60.
6. *Кузьменкова, Ю. Б.* Отражение доминантных черт культуры в стратегиях англоязычной коммуникации : дис. ... д-ра пед. наук : 24.00.01 / Ю. Б. Кузьменкова. – М., 2006. – 398 л.
7. *Brown, P. Politeness : some universals in language usage / P. Brown, S. C. Levinson.* – NY ; Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 345 p

Поступила в редакцию 29.09.2022

УДК 378.147:811.111

Ковальчук Ольга Васильевна
преподаватель кафедры фонетики
и грамматики английского языка

Kovalchuk Olga
Lecturer of the Department of English
Phonetics and Grammar

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
ovmatu@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ
С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТИЛЕЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ

ORGANIZATION OF AUTONOMOUS LEARNING ACTIVITY
IN PRACTICAL GRAMMAR CONSIDERING STUDENTS'
INDIVIDUAL COGNITIVE STYLES

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной учебной деятельности студентов лингвистических специальностей по совершенствованию речевых грамматических навыков в рамках дисциплины «Практическая грамматика». Раскрывается понятие *стилей кодирования информации* и демонстрируется, как данные стили учитываются при разработке комплекса категоризирующих и концептуализирующих упражнений на основе системы управления обучением Moodle.

Ключевые слова: *самостоятельная учебная деятельность; познавательные стили; стили кодирования информации; система управления обучением Moodle; категоризирующие и концептуализирующие упражнения.*

The article dwells upon the organization of language students' autonomous learning activity in Practical Grammar. It reveals the concept of *information coding styles* and demonstrates how these styles are taken into account when developing a set of categorizing and conceptualizing exercises based on the Moodle learning management system.

Key words: *autonomous learning activity; cognitive styles; information coding styles; Moodle learning management system; categorizing and conceptualizing exercises.*

Новая парадигма лингвистического образования определяет современные приоритеты высшей школы, основной ценностью которой становится развитие личности студента, его профессиональных компетенций, способности и готовности к самообразованию, самовоспитанию, рефлексии собственной

деятельности. По мнению Н. Д. Гальсковой, «концептуальные положения, принятые в иноязычном образовании, связаны с антропоцентрической парадигмой, переходом от репродуктивной обучающей модели к продуктивным образовательным технологиям, акцентированием личностно ориентированного вектора образовательного процесса» [1].

Направленность на продуктивное образование, а также постоянно увеличивающиеся объемы материала и ограниченное количество аудиторного времени, отведенное на его изучение, обуславливают приоритет самостоятельной учебной деятельности обучающегося и перенос акцента с доминирующей роли преподавателя на самостоятельную и ответственную позицию студента как активного участника образовательного процесса [2, с. 87].

Под **самостоятельной учебной деятельностью** мы, вслед за Т. Д. Егорушкиной, понимаем «учебную деятельность, в которой обучающийся, выступая субъектом, осознает цель этой деятельности, принимает учебную задачу, придает ей личностный смысл, осуществляет самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, проводит самоконтроль в процессе выполнения работы» [3].

При организации самостоятельной работы важно учитывать тот факт, что всякая активность человека, включая познавательную, имеет внутренние источники. Любые внешние воздействия преломляются через внутренние условия, а именно субъективный опыт обучающегося и его предпочтения. Трудности в обучении иностранному языку зачастую связаны не с отсутствием способностей, а с несоответствием предлагаемых способов учебной деятельности особенностям студента [4, с. 201–202]. В связи с этим многие исследователи в области теории и практики обучения иностранным языкам концентрируются не столько на поиске оптимального метода обучения, сколько на том, как эффективно и успешно сами обучающиеся могут достигать своих целей. Это направление научной мысли повлекло за собой исследования, направленные на анализ когнитивных процессов, а также учет **познавательных стилей** студентов в процессе обучения иностранному языку (Д. Браун, Г. Стерн, С. Месик, А. П. Лобанов, М. А. Холодная, Л. Г. Шнаревич, Ю. А. Ситнов и др.).

М. А. Холодная выделяет следующие виды познавательных стилей: кодирования информации; интеллектуальные; эпистемологические; когнитивные. В данной статье мы остановимся на **стилях кодирования информации** и их учете при организации самостоятельной учебной деятельности студентов по грамматике. Стили кодирования информации являются «индивидуально-своеобразными способами представления информации в зависимости от доминирования определенной модальности опыта (аудиальной, визуальной или кинестетической)» [5, с. 47]. Они занимают важное место в самостоятельной учебной деятельности студентов, поскольку влияют на осо-

бенности восприятия и переработки поступающей информации обучающимися и, следовательно, определяют «эффективность интерпретации контекста общения и построения мыслительного образа ситуации» [5, с. 56–58].

В частности, обучающиеся, у которых преобладает *аудиальная модальность опыта*, воспринимают и перерабатывают информацию в основном на слух. Для них рекомендуется использовать такие приемы самостоятельной учебной деятельности, как ритмические стихи, построенные на изучаемых грамматических явлениях, для введения грамматического материала; прослушивание подкастов; проектирование ситуаций, предполагающих восприятие обучающимися информации на слух и ее последующее обсуждение; драматизации, чтение вслух и объяснение материала друг другу.

Преобладание *визуальной модальности опыта* характеризуется тем, что обучающиеся воспринимают и перерабатывают материал с помощью зрительных впечатлений и мысленных образов. Данная категория студентов предпочитает получать информацию и порождать собственные высказывания, опираясь на изобразительную наглядность. Для них рекомендуется использовать такие опоры, как рисунки, фотографии, диаграммы, схемы, интеллект-карты, комиксы, видеоматериалы и др.

Студенты, у которых преобладает *кинестетическая модальность опыта*, воспринимают и перерабатывают информацию с помощью таких чувственных впечатлений, как осязание и обоняние. Для них наиболее эффективными способами деятельности являются письмо, рисование и другие физические действия с учебным материалом. Для организации самостоятельной учебной деятельности данной категории обучающихся целесообразно использовать задания на заполнение грамматических схем и таблиц, «перетягивание» слов и фраз, представление ситуаций с помощью собственных рисунков и блок-схем, работу с временными шкалами, проектами, а также различные игровые приемы, включающие двигательную активность.

Самостоятельная учебная деятельность по совершенствованию речевых грамматических навыков у студентов переводческого факультета осуществляется с использованием платформы электронного обучения Moodle. Это система управления обучением, представляющая собой веб-приложение, которое преподаватели могут использовать для создания эффективных учебных курсов. Для организации самостоятельной учебной деятельности по практической грамматике преподавателями активно используются такие элементы системы, как *лекция, семинар, вики, файл, глоссарий, задание, тест* и др. Возможности взаимодействия с обучающимися в курсах расширились за счет использования элемента *интерактивный контент* H5P (HTML 5 Package). В настоящее время существует более пятидесяти вариаций этого элемента, которые можно разбить на пять групп: викторины; игры; учебный материал; мультимедиа; оболочки (внутри которых собран контент разных типов). Все это, без-

условно, вносит разнообразие в процесс обучения грамматике и тем самым повышает мотивацию студентов. Особый интерес для организации самостоятельной учебной деятельности студентов представляет такой элемент Н5Р, как *ветвящийся сценарий*, с помощью которого создатель курса может предоставить студентам возможность построения индивидуальной образовательной траектории. Выбор, который делает обучающийся на каждом шагу, определяет содержание следующего этапа. Данный элемент позволяет учесть не только интересы студентов, но и их индивидуальные стили кодирования информации, которые напрямую влияют на особенности восприятия и переработки информации обучающимися.

Таким образом, разрабатывая комплекс упражнений по практической грамматике, мы опирались на характеристики стилей кодирования информации обучающихся и на дидактические возможности системы управления обучением Moodle. Перед тем, как приступить к выполнению комплекса упражнений, размещенного на платформе Moodle, обучающиеся должны пройти тест на определение ведущей модальности опыта. Далее студенты следуют по тому маршруту, который соответствует их стилю кодирования информации.

В соответствии с типологией упражнений, предложенной О. А. Соловьёвой, разработанный нами комплекс начинается с *категоризирующих* упражнений, которые помогают уточнить границы грамматического концепта, способствуют обобщению обучающимися всей грамматической категории в единстве значения, формы и функции, а также направлены на совершенствование целостности и устойчивости речевых грамматических навыков. Выполняя категоризирующие упражнения, обучающиеся самостоятельно интерпретируют содержание предоставленного им теоретического материала. В процессе интерпретации материала главную роль играют когнитивные операции анализа и трансформации, что дает возможность выделить два вида категоризирующих упражнений: аналитические и трансформационные [6, с. 113].

Особенностью *аналитических* упражнений является то, что, выполняя их, студенты осуществляют когнитивные операции анализа и сравнения. С учетом принципа функциональности когнитивная модель грамматического концепта представлена в виде «вербальных правил, в которых демонстрируются соответствия «концептуальное значение – форма» и «форма-функция» грамматического явления» [5, с. 18].

Для обучающихся с преобладанием визуальной модальности опыта мы предлагаем интерактивную презентацию, в которой слайды с теоретической информацией, сопровождаемой изобразительной наглядностью, чередуются со слайдами, на которых расположены интерактивные задания. Для студентов с преобладанием аудиальной модальности опыта предлагается интерактивная аудиозапись, в процессе прослушивания которой обучающиеся выполняют задания на true/false и множественный выбор. Для обучающихся

с преобладанием кинестетической модальности опыта разработаны карточки с правилами, которые можно переворачивать, и задания на «перетаскивание» фраз (рис. 1).

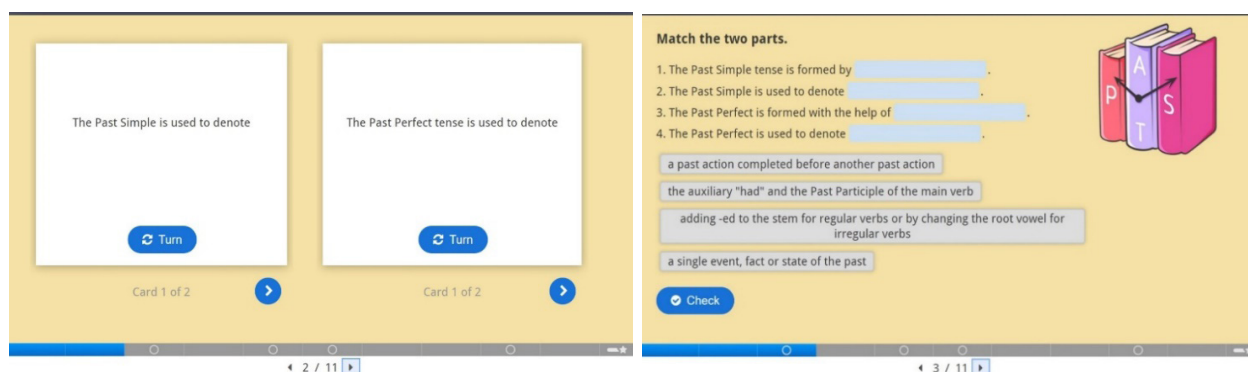


Рис. 1. Пример аналитического упражнения для студентов-кинестетиков

Дальнейшее упорядочивание содержания грамматического концепта происходит с использованием *трансформационных* упражнений, при выполнении которых обучающимся предлагается изменить контекст общения. Это позволяет им осознать, как изменение грамматической формы влияет на значение и ситуацию в целом, установить корреляцию между функцией, формой и значением грамматических явлений и совершенствовать целостность речевого грамматического навыка [6, с. 115].

Студентам-визуалам предлагается трансформационное упражнение, сопровождаемое изобразительной наглядностью (рис. 2).

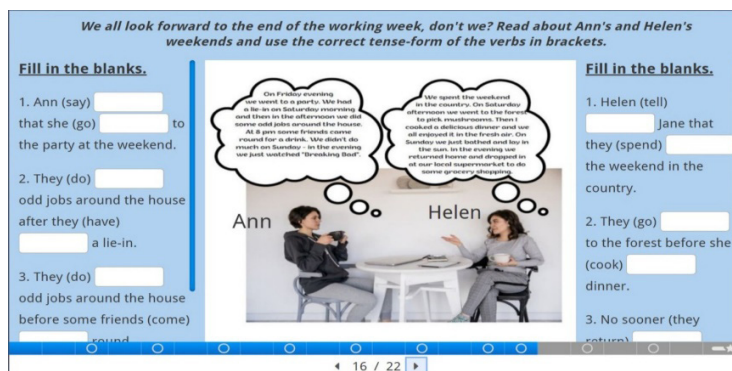


Рис. 2. Пример трансформационного упражнения для студентов-визуалов

С целью обеспечения звукового сопровождения трансформационного упражнения для аудиалов нами был создан видео подкаст с помощью приложения Plotagon Story. Трансформационное упражнение для студентов-кинестетиков сопровождается временной шкалой в 3D формате.

Концептуализирующие упражнения позволяют обучающимся продуцировать иноязычные высказывания, близкие к аутентичным. Их особенностью является усложнение выполняемых когнитивных операций. Кроме того, сту-

дентам постепенно предъявляется и более сложный контекст общения, что способствует гибкости, автоматизированности, целостности и устойчивости грамматического навыка. К данному типу относятся комбинаторные, интерпретационные, обобщающие и синтезирующие упражнения [6, с. 116].

Выполняя *комбинаторные* упражнения, обучающиеся сочетают различные морфолого-синтаксические средства и новые лексические единицы для решения коммуникативной задачи. Для студентов-визуалов было разработано комбинаторное упражнение, в котором факты из жизни знаменитого художника представлены в виде графического организатора (рис. 3).

The figure consists of two screenshots from a digital learning interface. The left screenshot, titled 'Look through the facts about Vincent Van Gogh, then do the task on the next page.', displays a central portrait of Vincent Van Gogh surrounded by eight numbered facts in text boxes. The facts are: 1. Born in 1853; 2. Worked as an art dealer; 3. Fell in love with his cousin; 4. Drank too much and cut off part of his ear; 5. Moved to an asylum; 6. Moved to Auvers-sur-Oise; 7. Died two days after shooting himself; 8. Had no money. The right screenshot, titled 'Match the two parts of the sentences to show the priority of some events in Vincent Van Gogh's life.', shows a list of eight events and their consequences. The events are: 1. Dismissed from his job; 2. Tried to commit suicide; 3. Cut off part of his ear; 4. Moved to Auvers-sur-Oise; 5. Completed many paintings; 6. Became depressed; 7. Died two days after; 8. Had no money. The consequences are: 'because the woman he loved had rejected him.', 'he had shot himself in the chest.', 'after he had left the warm south and moved to Auvers-sur-Oise.', and 'because he'd only sold one of his paintings, The Red Vineyard, in his entire life.' A small painting of 'Olive Trees at Night' is also visible.

Рис. 3. Пример комбинаторного упражнения для студентов-визуалов

Обучающимся-аудиалам предлагается послушать песню и соединить части предложений. Комбинаторное упражнение для кинестетиков разработано в виде игры «сбей воздушный шар».

При выполнении *интерпретационных* упражнений студенты должны использовать новые грамматические формы для передачи значения и функции исходного материала. Важно отметить, что изучаемое грамматическое явление используется не в исходных текстах, а в порождаемых обучающимися высказываниях. На рис. 4 представлен пример интерпретационного упражнения для студентов-аудиалов.

The figure shows a screenshot of a digital learning interface. On the left, there is a text passage: 'Mike was tidying up his room when he found the old timetable from the summer camp he had gone to 5 years before. He felt nostalgic and decided to call his buddy from the camp Luke whom he hadn't seen for a long time. Luke didn't answer, so Mike left him a long voice message talking about all the activities they had in the camp.' In the center, there is a timetable with activities and food. On the right, there is a list of activities and food items. At the bottom, there are instructions for the exercise: 'Look through and listen to the timetable and record the message for Luke (8-10 sentences). Use the Past Simple and the Past Perfect tense forms, the conjunctions by the time, when, after, before, though, no sooner... than, hardly... when, scarcely... when. Post your recorded message here https://padlet.com/ovmatu/r04nmt483n4uu8'.

Time	Activity	Food
7:30	WAKE UP	Breakfast
8:30	BREAKFAST	Breakfast
9:30	1ST ACTIVITY PERIOD	Breakfast
11:00	2ND ACTIVITY PERIOD	Breakfast
12:30	LUNCH	Lunch
1:30	3RD ACTIVITY PERIOD	Lunch
3:00	4TH ACTIVITY PERIOD	Lunch
4:30	POD TIME	Pod Time
6:00	DINNER	Dinner
7:00	COMMUNITY CHILL TIME	Community Chill Time
8:30	EVENING ACTIVITY	Evening Activity
10:00	BUNK CIRCLE	Bunk Circle
11:00	LIGHTS OUT	Lights Out

Рис. 4. Пример интерпретационного упражнения для студентов-аудиалов

Обобщающие упражнения отличаются тем, что носят ярко выраженную когнитивную направленность. Выполняя упражнения данного вида, обучающиеся используют в основном когнитивные стратегии, что дает им возможность осознать межсистемные связи грамматического явления на уровнях значения и формы. В них совершенствуются гибкость и целостность речевого грамматического навыка, предупреждается фоссилизация неверных обобщений. На рис. 5 представлен пример обобщающего упражнения для студентов-аудиалов.

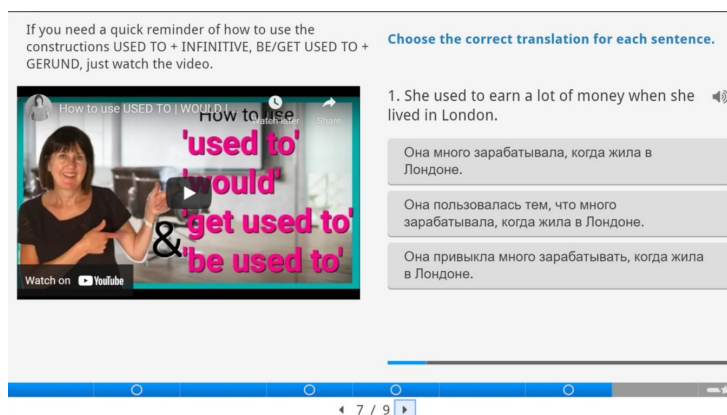


Рис. 5. Пример обобщающего упражнения для студентов-аудиалов

При выполнении *синтезирующих* упражнений обучающиеся осуществляют операции опосредования, включающие абстракцию, обобщение, анализ, синтез, сравнение, трансформацию и комбинирование. Эти упражнения дают студентам возможность выражать личную оценку, рассуждать, доказывать правильность своего мнения, употребляя изучаемые грамматические конструкции (рис. 6).

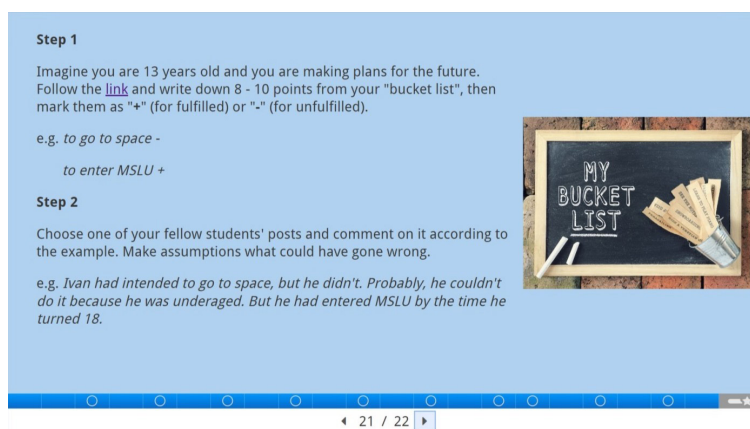


Рис. 6. Пример синтезирующего упражнения для студентов-визуалов

Эффективность разработанного комплекса категоризирующих и концептуализирующих упражнений проверялась на базе УО «Минский государственный лингвистический университет». Опытная проверка включала такие

этапы, как подготовительный этап, диагностирующий срез, пробное обучение, итоговый срез, анализ результатов. Сравнение результатов диагностирующего и итогового срезов в экспериментальной и контрольной группах, которые анализировались при помощи таких критериев, как критерий точности выбора грамматической структуры, правильности употребления грамматического явления в связном контексте и адекватности решения коммуникативной задачи, позволило сделать вывод об эффективности данного комплекса упражнений, разработанного с учетом индивидуальных познавательных стилей и направленного на совершенствование речевых грамматических навыков у студентов лингвистических специальностей в процессе самостоятельной учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения / Н. Д. Гальскова // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 6–9.
2. Коряковцева, Н. Ф. Организация изучения иностранного языка на базе развития продуктивной учебной деятельности // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам : к новой парадигме : материалы докл. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 дек. 2006 г. : в 2 ч. / Минск. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – Ч. 2. – С. 87.
3. Егорушкина, Т. Д. Самостоятельная учебная работа в вузе как условие развития способностей будущего специалиста : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Д. Егорушкина ; Брянск. гос. ун-т им. И. Г. Петровского. – Брянск, 2005. – 21 с.
4. Шнаревич, Л. Г. Персональный познавательный стиль и изучение иностранного языка [Электронный ресурс] / Л. Г. Шнаревич // Репозиторий МГЛУ. – Режим доступа : <http://e-lib.mslu.by/handle/edoc/2955>. – Дата доступа : 05.01.2022.
5. Соловьёва, О. А. Совершенствование речевых грамматических навыков в самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся (английский язык, III ступень общего среднего образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Соловьёва. – Минск, 2014. – 216 [8] л.
6. Соловьёва, О. А. Комплекс упражнений для совершенствования иноязычных речевых грамматических навыков в условиях самостоятельной учебно-познавательной деятельности / О. А. Соловьёва // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2013. – № 2 (24). – С. 112–121.

Поступила в редакцию 19.07.2022

УДК 371.3 : 811.111

Колос Марина Сергеевна

магистрант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Kolos Marina

Master's student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
marianna_kolos@live.com

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

DEVELOPING HIGH SCHOOL STUDENTS' READING SKILLS ON THE BASIS OF AUTHENTIC TEXTS

В статье рассмотрены частные вопросы, касающиеся методических основ развития у учащихся старших классов умений чтения аутентичных текстов. Автором выделены преимущества коммуникативного подхода в развитии умений разных видов чтения, проанализированы позиции ученых в отношении потенциала аутентичных текстов. Представлены примеры заданий из созданной автором методической разработки, эффективность которой была доказана в рамках пробного обучения. Изучено также отношение учащихся третьей ступени общего среднего образования к чтению на иностранном языке.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *умения чтения; аутентичный текст; виды чтения; коммуникативный подход; комплекс заданий.*

The article deals with the particular issues related to the methodological foundations for the development of high school students' reading skills on the basis of authentic texts. The author highlights the advantages of the chosen communicative methodology and analyzes the positions of researchers regarding the potential of authentic texts. The article presents the examples of reading activities, the effectiveness of which has been proved during experimental teaching. The article also investigates the attitude of high school students to reading in foreign languages.

К e y w o r d s: *reading skills; authentic text; reading techniques; communicative approach; reading activities.*

Одной из важнейших тенденций развития информационного общества в настоящее время является упрочение доминирующей роли знаний и информации во всех сферах деятельности человека. В период, характеризующийся свободным доступом к знаниям и большим разнообразием информационных

ресурсов, умения чтения становятся не просто одним из критериев наличия функциональной грамотности, но и необходимым условием успешной интеграции в информационное общество.

Несмотря на стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, информация, представленная в форме текста, до сих пор остается основным источником знаний. Следует отметить, что в условиях глобализации умения читать на иностранном языке и понимать прочитанное с разной степенью полноты, точности и глубины, в зависимости от цели обращения к иноязычному источнику, становятся важными практическими умениями и одним из показателей уровня информационной культуры современного человека. Чтение на иностранном языке количественно и качественно расширяет информационное поле поиска новых знаний для будущих выпускников учреждений общего среднего образования (УОСО), которые еще больше будут читать на иностранных языках в учреждениях высшего образования.

Вопросы отношения учащихся старших классов к чтению на иностранном языке исследовались нами в ходе анкетного опроса, в котором в совокупности приняли участие 50 респондентов школ № 191 и № 55 г. Минска. Его результаты показали, что 32 % учащихся читают на иностранных языках самостоятельно, вне учебных занятий по предмету «Иностранный язык». При этом 92 % опрошенных хотели бы читать на иностранном языке так же успешно, как и на родном. Результаты данных по вопросу о выборе тематики для чтения на иностранном языке представлены на следующей диаграмме (рисунок).



Результаты ответа на вопрос «Что бы Вы хотели читать на иностранном языке?»

Приведенные результаты позволяют судить о сознательном отношении и интересе учащихся старших классов к чтению на иностранном языке.

Одной из задач опроса было также выявить, испытывают ли учащиеся трудности при чтении иноязычных текстов. Результаты свидетельствуют, что 56 % опрошенных испытывают трудности *иногда*; для 28 % учащихся тексты на иностранном языке *чаще всего* не представляют сложности; для 16 % учащихся чтение на иностранном языке *всегда* даётся с трудом. Наибольшую трудность для учащихся представляют неизвестные слова в тексте (74 %), сложная грамматика (34 %); 34 % респондентов признались, что не всегда понимают, о чем читают.

Возможности оптимизации процесса развития умений разных видов чтения на иностранном языке нам видятся в более широком использовании потенциала аутентичных текстов в рамках коммуникативного подхода.

Наблюдение за образовательным процессом позволяет сделать вывод о том, что в современной практике обучения чтению коммуникативный подход применяется пока еще не так широко. В частности, не всегда варьируются установки на понимание содержания текста (в зависимости от вида чтения), не всегда уделяется внимание быстрому поиску конкретных фактов, критической оценке и интерпретации замысла автора текста и др. Зачастую перевод используется не адекватно развиваемому виду чтения и др.

Несмотря на то, что вопросы обучения чтению исследовали в своих работах многие психологи (И. А. Зимняя, З. И. Клычникова, Д. Б. Эльконин и др.), а также ученые в области методики обучения иностранным языкам (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, С. К. Фоломкина, Дж. Хармер, И. В. Чепик и др.), многие вопросы, связанные с развитием умений разных видов чтения на основе коммуникативного подхода, являются еще недостаточно исследованными как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Так, дискуссионными остаются некоторые частные вопросы, касающиеся реализации принципов коммуникативного обучения чтению как виду речевой деятельности. Например, принцип *аутентичности* является одним из основополагающих в развитии умений чтения на иностранном языке. В то же время, до сих пор неоднозначным остается ответ на вопрос о том, какой текст правильней считать максимально эффективным для обучения чтению: аутентичный или все же частично адаптированный, и как это влияет на развитие умений разных видов чтения. Под *аутентичным текстом* в методике обучения иностранным языкам понимают текст, созданный носителями языка для носителей языка, и используемый ими в повседневной жизни. При этом сторонники разных точек зрения подчеркивают, что характерной особенностью (и трудностью) аутентичного текста является обилие лингвистических и культуроведческих фактов и явлений.

Некоторые методисты (Т. М. Королёва, С. К. Фоломкина, Е. В. Носович, Дж. Хармер и др.) компромиссно относятся к грамотной адаптации аутентичного текста [1; 2; 3]. Необходимо принять во внимание, что сконструи-

рованному или преобразованному учебному тексту тоже могут быть присущи некоторые дискурсивные и содержательные признаки аутентичных образцов. Можно согласиться с замечанием Д. К. Бартош о ненадежности и уязвимости такого часто указываемого критерия аутентичности, как авторство носителя языка; исследователь указывает также на игнорирование отношений речевой нормы и идиолекта в рассматриваемом вопросе [4]. По нашему мнению, аутентичные тексты, предлагаемые старшеклассникам, не должны терять своего лексико-грамматического и стилового разнообразия, однако необходимо, чтобы они являлись образцами речевой нормы.

Что касается роли аутентичного текста в развитии конкретных умений чтения, закономерно предположить, что именно оригинальный текст, характеризующийся полным и последовательным развитием темы и не упрощенный за счет сокращений, будет в большей степени способствовать развитию умений ориентироваться в его содержании, отделять главную информацию от второстепенной, сокращать избыточную информацию. Наряду с этим, оригинальность формулировок и неповрежденность связности – это характеристики аутентичного текста, которые, по нашему мнению, могут обеспечить адекватное развитие умений определять его основную мысль, выстраивать логические и раскрывать причинно-следственные связи, выявлять подтекст. Оригинальность оформления в соответствии с особенностями избранного жанра должна способствовать развитию умений ориентироваться в композиционно-смысловой структуре текста, прогнозировать его содержание.

Однако несмотря на отмеченные преимущества аутентичных текстов, важным представляется отметить, что их потенциал может быть не реализован полностью, если на уроке не аутентизируется работа с текстами. Понятие *аутентичность* в методике обучения иностранным языкам сегодня рассматривается гораздо шире, чем внутренне присущие текстам характеристики, поэтому важна также цель обращения к аутентичным материалам и ситуации их использования, т. е. учет различных аспектов общения на уроке иностранного языка. Е. И. Пассов справедливо отмечает, что «использование знаний, навыков, умений основано на переносе, а перенос зависит прежде всего от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки, умения предполагается использовать» [5, с. 4].

Таким образом, мы находим наиболее обоснованным использование по возможности текстов без адаптации в развитии умений разных видов чтения, поскольку замена языковых форм на более упрощенные и широко используемые не только лишает учащихся возможности усваивать ситуативно адекватное использование языка, но может и усложнить понимание основной идеи текста за счёт приблизительных формулировок и менее связного дискурса. Тем не менее, обоснованная адаптация с сохранением аутентичных характеристик текста представляется приемлемой.

В процессе реализации принципов *речемышлительной активности* и *функциональности* при работе с аутентичными текстами также возникают некоторые вопросы. Данные принципы диктуют важность выбора коммуникативно ценных текстов разных типов, в которых может быть представлена ситуативная задача для обсуждения проблемы. Активность учащихся стимулируется коммуникативными установками с устойчивой мотивацией на осуществление речемышлительной деятельности. Например, необходимость решения речемышлительных задач по выбору аргументов, раскрывающих точку зрения автора, расстановке фактов в хронологической последовательности и др., что развивает и соответствующие умения. Известно, что у учащихся старшей ступени общего среднего образования уже сформированы определенные умения чтения на иностранном языке. Вопрос заключается в том, каким образом следует организовать работу над дальнейшим развитием умений разных видов чтения: в системе заданий в одном виде чтения, представляющемся подходящим для жанра и объема выбранного текста, или в комплексной работе над несколькими видами чтения на одном и том же текстовом материале? Можно выделить следующие аргументы в пользу последнего варианта: 1) приближенность такой модели чтения к естественному умению «зрелого чтеца» (термин С. К. Фоломкиной) позволяет варьировать стратегии чтения в зависимости от необходимости более глубоко или поверхностно изучить представленные факты; 2) учет теорий понимания речевого сообщения, предложенных З. И. Клычниковой [6, с. 15] и И. А. Зимней [7, с. 32], сходящихся в представлении данного процесса, прежде всего, как синтетического, что делает линейность движения от поверхностного или эпизодического рассмотрения содержания текста (общий смысл) к его аналитическому осмыслению впоследствии (интерпретация) логичной; 3) учет роли переноса в развитии умений чтения и более рациональное использование потенциала аутентичного текста и новой ситуации общения для этих целей.

В целом, преимущества коммуникативного подхода в развитии умений разных видов чтения на материале аутентичных текстов видятся нам в следующих положениях.

1. В условиях коммуникативного подхода образовательный процесс организуется посредством моделирования приближенных к естественным ситуациям общения, позволяя развивать умения, которые могут понадобиться в реальной жизни. Работа с текстом становится более аутентичной за счет мотивирующих ситуаций, направленности внимания на содержательную сторону текста и заданий, стимулирующих учащихся осуществлять смысловой анализ и выражать собственные мысли.

2. Комплекс упражнений для развития умений чтения на основе коммуникативного подхода опирается на современные психологические пред-

ставления о чтении как деятельности и учитывает этапы этой деятельности. Развитие умений происходит непосредственно в чтении. Результативность такой системы проявляется в возможности переноса конкретных умений и стратегий чтения на другие тексты.

3. В коммуникативном подходе подчеркивается необходимость индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, учета всех особенностей личности учащегося, поощряется свобода мнений и разнообразие интересов старшеклассников, предусмотрена включенность в деятельность учащихся с разным уровнем подготовки. Этот фактор, а также применение форм групповой и парной работы, направленность на содержание речевой деятельности повышают интерес и мотивацию со стороны учащихся, позволяют создавать благоприятный психологический климат на уроке.

4. Развитие умений чтения с использованием коммуникативного подхода происходит взаимосвязанно с развитием умений других видов речевой деятельности. В частности, послетекстовые упражнения часто носят творческий характер и развивают умения говорения и письменной речи на основе текста.

5. Работа с аутентичными тестами в рамках коммуникативного подхода способствует приобщению обучающихся к культуре иного языкового сообщества; они осознают значимость знаний социокультурного контекста для осуществления межкультурного взаимодействия.

6. В коммуникативном подходе заложен большой развивающий потенциал, поскольку учащиеся улучшают мышление в процессе решения проблемных, творческих задач.

Прежде чем разработать комплексы заданий для развития у учащихся старших классов умений разных видов чтения на основе аутентичных текстов, мы проанализировали, как реализуются эти цели в национальном учебном пособии по английскому языку для десятого класса. На материале его первого раздела приведем примеры наиболее распространенных видов заданий [8, с. 11–26].

Для развития умений изучающего чтения предлагается: Find the words in bold in the text that mean... (умение догадываться о значении слов по контексту); Which of these questions are answered in the descriptions? (умение полно и точно понимать информацию); How old do you think the man is? Why do you think so? (умение выявлять имплицитную информацию).

Предусмотрено также развитие умений ознакомительного чтения: Read the forum on modern and period houses. Which do most of the forum participants prefer: modern or period houses?; Read the description of a dream house made by a teenage girl. What is the main characteristic of this house? (умение понять общий смысл); Would you like to live in this town? Why? (умение давать оценочное суждение).

Присутствуют задания на развитие умений просмотрового чтения: Look through two descriptions of rooms. Which of them was written by a boy, which – by a girl? Why do you think so? (умение просмотреть текст и быстро оценить содержащуюся в нем информацию).

Встречаются задания на развитие умений поискового чтения: Look through the forum opinions again. Make notes on why people... (умение находить нужные факты).

Проведенный анализ показал, что в данном учебном пособии предусмотрено коммуникативное развитие умений чтения, реализуемое на материале текстов разных жанров. В то же время, на наш взгляд, целесообразно дополнять разработанную систему упражнений заданиями на раскрытие причинно-следственных связей, интерпретацию подтекста, установление хронологической / логической связи фактов, определение назначения текста, цели или точки зрения автора, пояснение иллюстративного материала. Весьма актуальными при работе с аутентичными текстами являются также задания на отделение фактов от мнений, ориентирование в композиционно-смысловой структуре текста и предвосхищение этой структуры, определение тематики ряда текстов, нахождение информации по одной теме / проблеме в разных текстах и сопоставление точек зрения и др.

В созданной нами методической разработке содержатся виды заданий для развития умений разных видов чтения на основе аутентичного текста, которые позволяют реализовать коммуникативный подход, и в то же время значительно реже представлены в современных учебных пособиях для УОСО. Приведем некоторые п р и м е р ы.

Развитие умений просмотрового чтения

Задание 1: *The world would be a very different place if it weren't for...*

How to continue this phrase? Look through the first sentences only of each of the suggested excerpts from the Internet articles. What common theme unites the given texts? Identify the theme and prolong the phrase above.

Задача задания: развитие умения определять тематику ряда текстов, определять тему текста по первому (ключевому) предложению.

Задание 2: *Look through the possible introductions. Which of them better suits for the biography? Why? What information is mentioned in biographies?*

Задача задания: развитие умения предвосхищать содержание и структуру, ориентироваться в композиционно-смысловой структуре текста.

Задание 3: *Have a look at your text. What kind of text is it? a) a news report; b) a publicist article; c) a review on the show.*

Задача задания: развитие умения ориентироваться в композиционной структуре текста.

Развитие умений поискового и просмотрового чтения

Задание 1: *Which paragraphs of the text are relevant if you're only interested in... a) the information about the winners; b) ...*

Задача задания: развитие умения просматривать текст и находить нужные факты / абзацы.

Задание 2: *Find out how different experts recommend to solve the problem. Whose piece of advice do you find the most helpful? Which of the tips would you follow?*

Задача задания: находить информацию по одной теме / проблеме в разных текстах и сопоставлять точки зрения, оценивать информацию с точки зрения перспективности ее использования.

Развитие умений ознакомительного чтения

Задание 1: *What main blocks of information can you define in the biography according to the information mentioned about Marc Chagall's life?*

Задача задания: развитие умения понимать общее содержание.

Задание 2: *Complete the timeline arranging the facts chronologically.*

Задача задания: развитие умения устанавливать хронологическую связь событий.

Задание 3: *Specify the most important and interesting facts about the show "Who Wants to be a Millionaire". Agree on what you will report to those of your groupmates who read about another TV programme.*

Задача задания: развитие умения отделять главную информацию от второстепенной.

Задание 4: *What is the purpose of the author of the article? 1) to criticize the younger generation; 2) to inform on the attitude of teenagers to the traditional mass media; 3) to convince that traditional mass media are out of date.*

Задача задания: развитие умения определять назначение текста.

Развитие умений изучающего чтения

Задание 1: *You are Sherlock Holmes. Your business is to find out what other people don't know. Distinguish between facts and opinions / speculations in the text.*

Задача задания: развитие умения отделять факты от мнений.

Задание 2: *You are Sun Tzu, the greatest strategist of all times. Your business is to be always ready with a brilliant plan! Spot the mistakes, correct and complete the following plan.*

Задача задания: развитие умения составлять план текста.

Задание 3: *You are Boris Kryuk, a host of the "What? Where? When?" game. Your business is to create the most curious questions for discussion. Write your questions. How could you possibly answer them?*

Задача задания: развитие умения полно и точно понимать содержание текста, выявлять имплицитную информацию.

Развитие общих умений чтения

Задание 1: You are James Corden, a host of popular talk-shows and a highly connected person in our hyper-connected world. Your business is to find parts in the text that remind you of another article (text-to-text), your life (text-to-self) or the world (text-to-world). Ask if your groupmates can make even more connections between the facts from the article and other texts / events in their life / their common knowledge.

Задача задания: развитие умения связывать текст с фоновыми знаниями.

Задание 2: Use the key words and phrases from the box to predict what each part of the article is about.

Задача задания: развитие умения прогнозировать содержание текста, предвосхищать тему текста.

Все приведенные выше примеры заданий включены в созданную нами методическую разработку для развития у учащихся старших классов умений разных видов чтения на основе коммуникативного подхода. Они строятся на систематизированном по видам чтения перечне коммуникативных умений. В методической разработке мы использовали следующие приемы коммуникативного подхода для аутентизации работы с текстом: чтение учащимися отдельных отрывков текста с последующим обменом информацией (jigsaw); чтение в сотрудничестве (reading circles); определение значений незнакомых слов через контекст (semantic cue); предварительный просмотр (preview); приёмы содержательной идентификации: соотнесение содержания текста с фоновыми знаниями (generalization); прогнозирование (predicting); восстановление последовательности (sequencing); приемы смыслового выбора: составление плана (outlining); составление вопросов к тексту и их обсуждение (generating questions); приемы содержательного поиска (think and search) и др.

Таким образом, на каждом этапе чтения происходит смысловой анализ содержащейся в тексте информации.

В процессе пробного обучения с применением разработанного комплекса заданий была выявлена положительная динамика в развитии у учащихся умений разных видов чтения, что подтвердило эффективность избранной методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Королева, Т. М. Учебный текст как способ формирования навыков профессионально-ориентированного чтения / Т. М. Королева, И. Г. Радишевская // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений : материалы IV Респ. науч.-практ. конф., Минск, 2–3 февраля 2012 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Белорус. гос. эконом. ун-т ; редкол.: Н. В. Попок [и др.]. – Минск, 2012. – С. 130–131.

2. *Harmer, J. Reading* / J. Harmer // *The Practice of English Language Teaching*. – Cambridge, 2001. – P. 210–215.
3. *Ягнич, А. Я.* Аутентичный и адаптированный тексты для профессионально-ориентированного чтения студентов неязыковых вузов / А. Я. Ягнич // *Обучение и воспитание: методики и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / ЦРНС ; под общ. ред. С. С. Чернова*. – Новосибирск, 2015. – С. 94–100.
4. *Бартош, Д. К.* О критериях определения понятийного содержания термина аутентичность : традиции, история, практика / Д. К. Бартош // *Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*. – 2013. – № 1 (23). – С. 68–73.
5. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
6. *Пассов, Е. И.* Обучение чтению : учеб. пособие / Е. И. Пассов ; под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлигва, 2002. – 40 с.
7. *Зимняя, И. А.* Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Т. М. Дридзе [и др.] ; под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева*. – М. : Наука, 1976. – Гл. 1. – С. 5–33.
8. *Юхнель, Н. В.* Английский язык : учеб. пособие для 10 класса учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : с электрон. прил. / Н. В. Юхнель, Е. Г. Наумова, Н. В. Демченко. – Минск : Выш. шк., 2019. – 325 с. : ил. + 1 электрон. опт. диск (CD).

Поступила в редакцию 10.11.2022

УДК: 378.016 : 811.111

Лихач Тамара Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
и методики преподавания иностранных
языков

Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина
г. Мозырь, Беларусь

Likhach Tamara

PhD in Pedagogy, Associate Professor;
Associate Professor of the Department
of Foreign Languages and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Mozyr State Pedagogical University named
after I. P. Shamyakin
Mozyr, Belarus
antarub@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АВТОНОМНОГО ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»

MODELING THE PROCESS OF AUTONOMOUS EFL ACQUISITION IN THE TEACHING-LEARNING FIELD

Предлагаются к обсуждению стратегии, тактики и инструменты автономизации процесса профессионально-языковой подготовки будущих учителей английского языка в аудиторное и внеаудиторное время. Дается теоретическое обоснование и описание моделируемой автором программы-алгоритма, которую можно использовать в качестве методического руководства по развитию навыков и умений учебной автономии учащихся и студентов по овладению иностранным языком на основе смешанной модели. Данная программа позволяет переосмыслить наполнение методологического компонента содержания иноязычного образования на 4 уровнях: целеполагания, отбора содержания и способов обучения, оценочной рефлексии.

К л ю ч е в ы е с л о в а: учебная автономия; автономное учение; смешанное обучение; овладение иностранным языком; обучение английскому языку.

The article discusses teaching/learning strategies, tactics and tools to be implemented for fostering English major undergraduate students' learner autonomy in and out-of-college environment. It provides theoretical justification and description of the EFL learner training program that can be used as a methodological guideline to facilitate learner autonomy in compliance with the concepts and prerequisites of a blended teaching-learning model, thus giving new methodological insight into the main structural components of the EFL teaching-learning process, such as goal-setting, content and learning/teaching methods selection, and reflective evaluation.

Key words: learner autonomy; autonomous learning; blended learning; foreign language acquisition; TEFL (teaching English as a foreign language).

Introduction

Nowadays, learner autonomy-related problems have gained a special focus mainly due to the demands of equipping people with 21st century skills, including learning skills, such as critical thinking, creativity, collaboration and communication [1]. These four skills can be crucial for different careers, especially those ones that are spread in the teaching-learning field.

In TEFL context, the 21st century learning skills manifest themselves vividly in the self-directed mode of learning, which is deprived of meaningless activities or practices (swotting, drilling, or mere reproduction), offering conscious and reasonable pathways of the language acquisition. Therefore, what is well-welcomed in the EFL teaching-learning framework is the shift towards reflexive-creative type of language education culminating in the enforcement of the four above-mentioned intangibles. Additionally, the impact of technological breakthroughs on the education development empowers teachers to apply different technological tools and education technology services that can also be used in promoting students' independence.

Unfortunately, learner autonomy development is not under the common practice yet, neither in the secondary, nor in the tertiary education. In particular, the educational process in higher institutions that offer teaching degrees calls for a better management to help undergraduate students achieve both learner and teacher autonomy. In order to advance this idea, a university EFL teacher should implement appropriate autonomous practices that challenge undergraduate students to plan, implement, monitor and assess their activities in mastering English so as to further apply the learnt skills to planning, delivering and evaluating EFL lessons at school. Consequently, to foster an integrated perspective in the teaching-learning field, it is highly demanded that learner and teacher autonomy be developed hand-in-hand in pedagogical institutions.

The suggested article aims to solve the following two objectives: 1) to analyze the concept of learner autonomy and specify it with reference to TEFL context; 2) to develop, substantiate and describe an autonomous learning mode enabling EFL teacher candidates to acquire English alongside with English teaching methodology.

Among the main research methods used for solving learner autonomy cultivation issues are as follows: educational literature review, observation and modelling.

Results and Discussion

Henri Holec (1981) was the first scholar to propose the theory of autonomous learning, and his definition of autonomous learning as “the ability to take charge of one's own learning” is widely recognized and cited [2, p. 1]. Another researcher, David Little, gave clarification on how learner autonomy reveals itself in formal educational

contexts: notably through “reflective involvement in planning, implementing, monitoring and evaluating learning” [3, p. 3]. As for formal language learning, David Little makes it obvious that “the scope of learner autonomy is always constrained by what the learner can do in the target language.” [ibid] He insists on exercising the following basic pedagogical principles to specify the concept of language learning autonomy: 1) **learner involvement** – all students are to share responsibility for learning (“metacognitive and socio-affective dimensions”); 2) **learner reflection** – all students are expected to think critically when planning, monitoring and evaluating their learning (“metacognitive dimension”); 3) **appropriate target language use** – both students and the teacher are obliged to use the target language for learning (“communicative and metacognitive dimensions”) [3, p. 3]. If these two scholars bring to the fore self-sufficiency in organizing all stages of self-directed learning, Malcolm S. Knowles highlights the necessity of letting students be active when passing them [4].

Based on literature review that disclosed a lack of precision in defining learner autonomy, we decided on the following three dimensions to partially describe it: 1) **psychological** (the considered phenomenon is defined by Little as a “capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”) [Quoted after: 5, p. 13]; 2) **social** (according to Benson, learner autonomy implies focusing “on the learning content”, in particular “what and why of language learning”, as well as readiness “to negotiate learning content, goals, purposes and resources with others”) [ibid]; 3) **technical / methodological** (referring primarily to learning management, with the acknowledgment of when, where, and how to learn) [ibid]. In TEFL context, we also need to recognize the linkage between learner autonomy and effective language learning and teaching methodology.

It follows that the concept of learner autonomy can be mainly seen as an acquired ability for a sober-minded, self-regulated and self-reflective learning provided by a full play of cognitive, metacognitive and socio-affective skills. This definition is far from being comprehensive, but it gives insight into the core nature of the defined notion.

David Nunan (1997) offers a learner to follow a sequence of five steps to move up to a higher level of autonomy: 1) awareness; 2) involvement; 3) intervention; 4) creation; 5) transcendence [6]. Let us comment on them with regard to teaching fourth-year undergraduate students majoring in English for professional communication.

Awareness in relation to content implies that learners are made aware of *what* and *why* they are taught. For example, undergraduate students may face the topic *Brain and its potential*, which opens scientific (physiological and psychological) and pseudo-scientific perspectives for studying, analyzing and interpreting brain-related issues. Knowing these issues ahead of time, especially with the focus

on the interplay between nature and nurture, can be enlightening for educating pupils in the future [7, p. 6–79]. Learners should also be able to identify the teacher's strategies and their own learning strategies and styles (visual, auditory, read & write, and kinaesthetic). The EFL teacher allocates tasks and offers activities and forms of work in accordance with the learning style preferable by each student. Ideally, you may form a group of four to complete the task that consists of four sub-tasks in four different ways, thereby giving the space open for working in synergy. This approach is optimally applicable for project work [7, p. 150] or dramatic production [7, p. 27]. **Involvement** suggests that learners are exposed to a range of alternatives to choose from when making choices about each aspect of learning. For instance, one and the same task like *Explore the true potential of the human brain* may be accomplished in alternative ways: 6 students may work on it using DeBono's Six Thinking Hats method [7, p. 12], whereas others may make a mind map to present their findings in a summative manner, either with the use of online mind map software or with the use of paper materials (a broadsheet / promotional flyer / flip chart, etc.) [7, p. 13]. **Intervention** means that learners are deeply immersed in the process of adapting the goals and content of the curriculum; but more important, they can drastically modify the tasks. Learners can be given a list of video podcasts devoted to different aspects of the topic in order to choose the favourite one for deep exploration (for example: *How neuroscientists study the brain; Left and right brain's inner workings; Mysteries about the human brain*, etc.). **Creation** refers to the situations where undergraduates frame their own goals, objectives and tasks: "*Supposing you are a High School English Teacher. Devise memorable and interesting follow-up activities for your students*" [7, p. 21]. Finally, **transcendence** implies that learners move beyond the classroom activities used to complement curriculum, rising above them: they make connections between the learning content and the real world [6]. It can be manifested either in the final stage of the lesson called *Personalization in Writing* (where undergraduates ponder one of the questions on the learnt content, thus making life decisions verbally) or in the out-of-class group work on a project [7].

Susan Sheerin (1997) also designed a model representing a hierarchy of activities involved in independent learning. According to Sheerin, learners pass the six stages on their way to independence: 1) revealing language learning needs; 2) setting targets through weighing up personal strengths and weaknesses; 3) planning a program of work to achieve the goals set; 4) opting for exercises, materials and activities; 5) working without supervision; 6) evaluating individual progress [8, p. 54–65]. Any lesson may be structured, at least partially, around the above-mentioned sequence that visualizes the progression of practices across different lesson phases.

In an attempt to simulate the process of EFL learner autonomy development, we are inclined to use Nunan's and Sheerin's models as theoretical prototypes.

In an English class, regarded as one learning session, autonomous learners are expected to diagnose their learning needs and cognitive interests, determine conscious goals, make targeted selection of learning materials and resources, choose and apply individual learning strategies, critically observe their peers' learning strategies and styles in interaction with them, reasonably evaluate self-learning process and its results through auto- and group communication. So practising autonomy necessarily includes sharing knowledge / skills and making collaborative decisions in goal-setting, content-reflection, decision-making, problem-solving and self-evaluation.

The EFL teacher's role is thought to be limited to creating and maintaining a system for professional communication around headlining topics that can waken relevant to life educational concerns. There are two very important points in this context – selecting the content and building a learning community. To be more precise, the EFL teacher training and development ought to stem from social and pedagogical issues defined as troublesome and asking for alternative solutions. It is a good idea to have teacher candidates exposed to such critical topics as *Trouble / Gender in the Classroom, Juvenile Crime, Parenting and Child Safety Issues in the Modern World*, etc.

At the initial stage, it is significant to set the direction of class communication: undergraduate students should respond to a well-rounded set of questions individually (in writing), then collaboratively (orally). Topics should be formulated in compliance with an eclectic / interdisciplinary approach to develop teacher candidates' language proficiency alongside with the development of interpersonal skills and methodological competencies. For example, with reference to the topic *Is Criminality Inborn or Acquired?* you may address this series of questions: *Do you believe that children are **naturally offensive**? Will you give some examples of **problem behaviours** (dangerous, abusive, or even violent) typical of children who are **at risk of offending**? Who is more likely to cause trouble: boys or girls? Why? Could the **criminality** of parents be transmitted to their children? Is there abundant evidence **to support this premise**? Will you name **risk factors for offending** at a young age? Are they mainly biological or social? What may serve as **precursors to** some children's later **involvement in delinquency**? Is **truancy** among them?* etc. The most valuable words and lexical chunks to be trained at a lesson are to be highlighted in bold.

Based on the findings, we designed a guideline to foster learner autonomy of undergraduate students majoring in English through the use of meta-cognitive, cognitive and socio-affective strategies in one learning session. In designing the program, we applied an eclectic approach. The dimensions and structure of the program are predetermined by psychological, social and technical perspectives on learner autonomy described previously in this article (Table).

Dimensions and structure of EFL Learner /
Teacher Training Program for Fostering Autonomy

I. MOTIVATIONAL-TARGET COMPONENT	
<i>The self-directed learner's practices</i>	<i>Teacher's strategies and tools</i>
a) identifying personal needs	through inviting undergraduates to observe their meta-experience, hopes and aspirations
b) setting and modifying learning goals if they are not achievable	through regular undergraduates' exposure to a set of lesson questions; through nurturing goal-setting
c) defining personal intentions	through giving space for personal interpretation of the lesson goals; through introducing to a broader life context
d) verbalizing one's own communicative needs	through immersing undergraduate students verbally into the lesson communicative scenario
e) planning a route to achieve learning goals and intentions set	through explaining the planning process
II. COGNITIVE-STRATEGIC COMPONENT	
<i>The self-directed learner's practices</i>	<i>Teacher's strategies and tools</i>
a) defining the contents to be learnt	through engaging undergraduate students in the learning environment; setting information-gap tasks; giving access to content resources (paper and digital), and providing links to various sites
b) reflecting on the learnt content	through monitoring assignments and encouraging undergraduate students to concentrate on areas where they can improve
c) making links between the known and unknown	through graphical organizers; fostering sharing knowledge in groups
d) enriching and transforming the learnt content	through creating a system for personally important authentic communication, public or private, digital or paper
e) generating ideas and making final decisions	through maximizing opportunities for meaningful participation in discussions; setting up a wide range of interactions
III. PROCEDURAL-TACTICAL COMPONENT	
<i>The self-directed learner's practices</i>	<i>Teacher's strategies and tools</i>
a) selecting methods and techniques to be used for mastering language aspects in speech activities	through monitoring students' preferences in selecting learning pathways; providing links to various test sites

Ending of table

b) diagnosing and consciously exploiting preferred learning style and learning strategies	through accommodating to the student's learning style and strategy
c) incorporating different strategies into individual way of learning through cooperation	through welcoming students to negotiate learning strategies with peers in groups
d) developing better learning strategies (plans)	through welcoming learners to reflective journaling in order to let them critically analyze strengths and weaknesses of the chosen learning pathways
IV. EVALUATION-DIAGNOSTIC COMPONENT	
<i>The self-directed learner's practices</i>	<i>Teacher's strategies and tools</i>
a) evaluating the quality and usefulness of the knowledge/skills acquired (if they correlate with the goals set and contribute to personal development)	through delivering assignments designed for self-check and self-assessment; offering worksheets to compare expectations and outcomes
b) monitoring the efficiency of preferred learning styles and tactics in individual work	through observing the learner's constraints in following the learning pathway, offering new pathways by accompanying a partner
c) monitoring the efficiency of preferred learning styles and tactics through working collaboratively	through inviting internal and external partners (in real and virtual classes) with different levels of language proficiency for collaboration
d) putting personal judgement on one's own learning outcomes	through handing out questionnaires to assess learners' self-satisfaction; by fostering self-advocacy skills
e) reconceptualizing the acquired skills; reconsidering learning techniques to improve learning; initiating conferences with the teacher	through facilitating undergraduate students' self-reflexion; giving advice on how to plan subsequent learning; through remote sessions
f) carrying out voluntary communicative tasks in spare time to test and evaluate personal language ability	through initiating undergraduate students to do tasks on various learning platforms, using digital tools that help in self-checking, self-correction, and self-assessment

As seen from the above table, the guideline conceptually represents **the policy framework for the autonomous EFL learning mode**, on the one hand (the first column), and **the policy framework for the autonomous EFL teaching mode**, on the other hand (the second column). The former encompasses the self-directed learner's sequential activities, or practices initiated by the teacher, while the latter embraces a set of teacher's strategies and tools used to promote learner autonomy, both policy frameworks revealing interrelationships between their components.

The structure of the guideline is formed by the four pillars, each of them pointing out the direction for fostering learner autonomy: 1) ***motivational-target*** (implies goal-setting and making plans); 2) ***cognitive-strategic*** (determines the choice of the content, the way and time of mastering it); 3) ***procedural-tactical*** (indicates the choice and modification of learning styles); 4) ***evaluation-diagnostic*** (refers to the evaluation of the current state of self-learning ability and self-learning program revision). These pillars are in correlation with the four meta-cognitive strategies associated with the four methodological concepts: setting goals (aim), selecting materials (content), planning learning activities (methods), and assessing self-progress (evaluation).

Therefore, the guideline provides the development of the four major groups of **EFL learner autonomous skills** through speech activities in one learning session by employing autonomous learning strategies, tactics and tools. Teachers' role ascribed by the guideline is to manage a class by instructing how to go through this methodological cycle with respect to individual learning styles and pathways.

Conclusion

In clear, easy-to-follow language, learner autonomy is mainly associated with independence, self-direction and self-reflexion in learning. The concept of learner autonomy in a TEFL context reveals additional components, such as language and communication awareness, language and speech skills, reflective language acquisition. The autonomous learning mode is adaptive, selective, competitive, and cooperative, allowing learners to develop according to their aptitudes and expectations.

With the acknowledgement of the fact that autonomy is a multidimensional concept mainly represented through psychological, social and technical perspectives, we may suggest the following general strategies for organizing, monitoring and assessing learner autonomy practices in TEFL context.

To become independent in studies, EFL undergraduates should start with identifying their learning needs, and seeking out motivational vibes. The teacher's role at this stage is to outline cognitive and communicative space of the lesson, mainly by *Starter Activity Ice-breakers* logically embracing various thematical issues. The mechanisms of selecting the learning content ought to be unblocked by relevant to life personal intentions, not only by the necessity to follow a highly prescriptive curriculum content. Through fulfilling tasks, including professional teaching-related assignments, and recognizing pitfalls in selected learning pathways, students develop the ability to critically perceive and self-judge their learning with the aim to relearn, if necessary. Working alone alternated with working in cooperation is a perfect way to reveal personal strengths with the purpose to move up to a higher level of learner autonomy. So the development of undergraduate students' autonomy in the

EFL classroom is carried out through helping them to recognize current learning needs and set achievable learning goals; to properly and reflectively select learning materials and self-manage the learning process by setting an individual plan, by identifying, applying and modifying learning pathways, by self-monitoring learning procedures and techniques to independently keep track of one's own progress.

What is really urgent is to increase the flexibility of the syllabus so that teachers have more autonomy in choosing motivational learning materials for class work to reinvigorate students' imagination and speech productivity. We are also keenly aware of the need to teach English-related subjects in such a way as to let teacher candidates acquire both learning and teaching strategies, explicitly and implicitly respectively. Second, an EFL classroom should change for an authentic place conducive to independent learning at different levels of autonomy through independent work and cooperation opportunities (negotiation, discussion, and conferencing). University administrators, for their part, are to hold symposiums, seminars, training sessions on the learner autonomy issues. Third, independent study time is to be increased at the expense of classroom teaching time. Finally, self-evaluation and mutual-evaluation methods should be improved based on the language learner autonomy evaluation standards, which still call for thorough development.

As for the EFL teacher, he/she is expected to engage learners in making decisions about why, what and how to learn and how to assess the learning outcomes, to give support and constructive feedback for every learner in a timely manner. To meet these requirements, EFL teachers should employ a blended learning/teaching mode, which may be exploited through different paper and digital resources. Besides the classroom, suitable places to implement EFL learners' autonomy practices can be libraries, self-access centres and home. Online learning platforms, e-books and websites are especially recommended as self-directed learning tools, for they noticeably transform the way teachers deliver curriculum and optimize learning time, offering an individual timeframe and other opportunities for completing and checking each task.

REFERENCES

1. *Stauffer, B.* What are 21st century skills? / B. Stauffer [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>. – Date of access : 02.09.2022.
2. Who's in Charge of Learning in Your Elementary Classroom/School? / Center for Responsive Schools, Inc., 2018 [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.responsiveclassroom.org/wp-content/uploads/2018/10/Whos-in-Charge-of-Learning-in-Your-Elementary-Classroom-School-Handout.pdf>. – Date of access : 03.09.2022.

3. *Little, D.* Learner autonomy : drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection / D. Little [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/Little_Learner%20autonomy.pdf. – Date of access : 05.07.2022.
4. *Melkonian, L.* Self-directed learning is the key to new skills and knowledge / L. Melkonian [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.betterup.com/blog/self-directed-learning>. – Date of access : 07. 07.2022.
5. *Xhaferri, B.* Promoting Learner Autonomy in Higher Education / B. Xhaferri, M. Waldispühl, B. Eriksson-Hotz, G. Xhaferri [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.seeu.edu.mk/files/research/Book-2015.pdf>. – Date of access : 07. 07.2022.
6. *Nunan, D.* Designing and adapting materials to encourage learner autonomy / D. Nunan // *Autonomy and independence in language learning* ; ed. P. Benson, P. Voller. – London, 1997. – P. 192–203.
7. *Лухач, Т. П.* Практический курс английского языка : 7 семестр : практикум / Т. П. Лухач, Ю. В. Ранчинская, О. Г. Яблонская. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020. – 164 с.
8. *Sheerin, S.* An exploration of the relationship between self-access and independent learning / S. Sheerin // *Autonomy and independence in language learning* ; ed. P. Benson, P. Voller. – London : Longman, 1997. – P. 54–65.

Поступила в редакцию 21.10.2022

УДК 811.1/.8'243

Прокопюк Ольга Васильевна

*соискатель кафедры лингводидактики и
методики обучения иностранным языкам*

*Минский государственный лингвистический
университет*

г. Минск, Беларусь

Prakapiuk Volha

*PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages*

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

olgaprokopiuk@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ

TECHNOLOGY FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY TO TECHNICAL STUDENTS ON THE BASIS OF POLYCODE TEXTS

В статье дается характеристика разработанной автором технологии с точки зрения ее соответствия критериям концептуальности, системности, алгоритмичности, управляемости, эффективности и воспроизводимости. Технология обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике на основе использования поликодовых профессиональных прецедентных текстов соотносится с основными методическими положениями когнитивного подхода и теории контекстного обучения и направлена на повышение эффективности обучения студентов лексике языка профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: *технология обучения; иностранные языки; технологичность; студенты технических специальностей; иноязычная лексика; поликультурная профессиональная языковая личность; термин; интегральное значение; поликодовые тексты.*

The article scrutinizes the teaching technology, designed by the author, in terms of its compliance with the criteria of technological reliability: its conceptuality, consistency, algorithmicity, controllability, efficiency, and reproducibility. The technology for teaching professional vocabulary to technical students on the basis of polycode professional precedent texts adopts the main methodological principles of the cognitive approach and the content-based learning theory and is aimed at improving the effectiveness of professional vocabulary teaching.

Key words: *teaching technology; foreign languages; technological reliability; technical students; foreign language vocabulary; polycultural professional lingual identity; term; integral meaning; polycode texts.*

Необходимость повышения качества высшего образования в ответ на актуальные потребности общества и государства в специалистах, способных

и готовых осуществлять профессиональную коммуникацию в поликультурном сообществе, обуславливает актуальность поиска новых подходов к обучению студентов иностранным языкам. Многие исследователи (М. Я. Ариян, В. П. Беспалько, Е. С. Полат, Г. К. Селевко и др.) полагают, что решением данной проблемы является технологизация образовательного процесса, призванная гарантировать: 1) высокую результативность учебно-познавательной деятельности студента; 2) эффективность управления образовательным процессом; 3) комплексность решения образовательных и воспитательных проблем; 4) необходимые условия для развития языковой личности студента; 5) экономическую эффективность образовательной деятельности благодаря оптимальному использованию имеющихся в распоряжении преподавателя электронных образовательных ресурсов [1; 2].

В настоящее время существуют разные подходы к определению понятия *технология*. Под технологией исследователи понимают: 1) способ обучения (В. А. Бухвалов, Б. Т. Лихачев, М. Мейер); 2) средство обучения (В. П. Беспалько, В. А. Сластенин, А. М. Кушнир и др.); 3) научное направление (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев); 4) многомерное понятие (В. В. Давыдов, М. В. Кларин, Г. К. Селевко и др.) [2].

В данной статье мы придерживаемся определения Г. К. Селевко, которое, на наш взгляд, наиболее полно отражает суть и характеристики исследуемого понятия. Вслед за ним под технологией мы понимаем «систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам» [Там же]. Эффективность любой технологии, по мнению ряда исследователей (М. Я. Ариян, В. Г. Загвязинский, Г. К. Селевко и др.), обеспечивается соответствием следующим критериям технологичности: концептуальности; системности; алгоритмичности; управляемости; эффективности; воспроизводимости.

Рассмотрим подробнее, как данные критерии реализуются в разработанной нами технологии обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике на основе использования поликодовых профессиональных прецедентных текстов (далее «технология»).

Принимая во внимание исходное положение антропоцентрической парадигмы о многоаспектной представленности человека и его деятельности в языке, многие исследователи в области лингводидактики (Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Л. В. Яроцкая и др.) рассматривают языковую личность в качестве основополагающей категории и обозначают ее формирование в качестве глобальной цели обучения иностранному языку и культуре, что определяет **концептуальную основу** технологии.

В частности, **лингвистической основой** выступают теория языковой личности (Ю. Н. Караулов), теория профессиональной языковой личности

(Е. И. Голованова, Н. В. Макшанцева) и интегральная концепция значения слова (М. В. Никитин, И. А. Стернин), которые соотносятся с *дидактическими положениями* антропоцентрической парадигмы.

Кроме того, в рамках технологии реализуются *методические положения* когнитивного и компетентностного (теории контекстного обучения) подходов. Избранная концептуальная основа нашего исследования позволила при разработке технологии учесть: 1) особенности и структуру *поликультурной профессиональной языковой личности* (ППЯЛ), которая объединяет три у р о в н я: *профессионального сознания*, представленного профессиональными концептами; *вербального*, аккумулирующего термины (узкоспециальные и широкого употребления) и их лексическое окружение; *мотивационно-прагматического*, единицами которого являются готовности, обеспечивающие реализацию коммуникативных потребностей обучающихся в условиях профессиональной коммуникации [3]; 2) структуру *интегрального значения термина*, которая включает следующие к о м п о н е н т ы: *образный*, представленный предметным чувственным образом познаваемого студентами объекта / процессов [4]; *интенционал*, охватывающий ядерные семантические признаки; *импликационал* [5], объединяющий семантические признаки, отражающие разнообразные предметные связи объектов / процессов профессиональной деятельности; 3) выявленную корреляцию между структурой интегрального значения термина и профессионального концепта как единицы уровня профессионального сознания, который объединяет: *образный компонент*, охватывающий знания, полученные на основе чувственного познавательного опыта; *понятийное содержание*, включающее когнитивные признаки, определяющие отличительные черты концептуализируемого объекта / процесса; *интерпретационное поле*, включающее когнитивные признаки, которые представляют собой некоторое выводное знание о концептуализируемом объекте [6; 7].

Системность как критерий технологичности реализуется за счет постановки цели и задач, которые согласуются с элементами общей системы обучения студентов технических специальностей иностранному языку. Так, в качестве ц е л и нами определено обучение студентов иноязычной лексике, которое предусматривает формирование вербального уровня поликультурной профессиональной языковой личности (в единстве с уровнями профессионального сознания и мотивационно-прагматического) и обеспечивает способность и готовность будущего специалиста к использованию в речи лексических единиц английского языка для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Цель обучения обусловила з а д а ч и технологии: 1) развивать познавательную и профессиональную мотивацию студентов путем их «погружения» в предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности; 2) способствовать формированию профессиональных концептов в профессиональном сознании студента; 3) осуществлять формирование

единиц вербального уровня ППЯЛ в языковом сознании студента; 4) обеспечивать готовность студентов к решению квазипрофессиональных задач с помощью иноязычных терминов, ключевых для определенной предметной области.

Поставленные цели и задачи обучения студентов профессионально ориентированной лексике определяют с о д е р ж а н и е материального, идеального (когнитивного), процессуально-деятельностного, мотивационного и ценностно-ориентационного аспектов обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике на основе использования поликодовых профессиональных прецедентных текстов.

К составляющим *материального аспекта* отнесены поликодовые профессиональные прецедентные тексты; профессиональные прецедентные ситуации; ключевые термины определенной предметной области; учебная модель интегрального значения термина (УМИЗ).

В *процессуально-деятельностный аспект* включены: когнитивные действия студента, направленные на анализ и смысловую переработку содержания поликодовых профессиональных прецедентных текстов с целью наполнения каждого из элементов учебной модели интегрального значения термина; предметно-речевые действия, совершаемые студентом в ходе решения квазипрофессиональных коммуникативных задач; метакогнитивные действия, направленные на самооценку результата собственной учебной деятельности.

Идеальный (когнитивный) аспект представлен когнитивными новообразованиями (терминами и профессиональными концептами), которые формируются у поликультурной профессиональной языковой личности студента в процессе овладения им лексикой языка профессиональной коммуникации.

В *мотивационный и ценностно-ориентационный аспект* входят новообразования мотивационно-прагматического уровня поликультурной профессиональной языковой личности студента: ценностные ориентации, познавательные и профессиональные потребности студента.

Кроме того, системность разработанной технологии обеспечивается за счет реализации в процессе обучения определенных принципов и требований. Опираясь на положения когнитивного подхода и теории контекстного обучения, которые составляют концептуальную основу технологии, были теоретически обоснованы и выделены следующие *методические принципы* обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике на основе использования поликодовых профессиональных прецедентных текстов: взаимосвязанного формирования трех уровней поликультурной профессиональной языковой личности; проблемно-исследовательской направленности обучения; учета структуры интегрального значения термина; визуализации контекстов будущей профессиональной деятельности; предъявления интегрального значения термина в поликодовом профессиональном прецедентном тексте [8].

Отбор профессиональных прецедентных текстов, включенных в материальный аспект содержания обучения студентов иноязычной лексике на основании проведенного анализа их лингводидактического потенциала для актуализации интегрального значения термина, осуществляется на основе следующих п р и н ц и п о в: учета этапа становления профессионального сознания будущего специалиста; соотнесенности текстов с профессиональными прецедентными ситуациями; визуализации объектов и явлений профессиональной деятельности; паритетной представленности в текстах компонентов значения термина; учета мотивов и целей, движущих развитием поликультурной профессиональной языковой личности студента [9].

Вышеприведенные принципы были выделены с учетом содержания компонентов интегрального значения термина и особенностей процесса обучения иностранным языкам в учреждениях высшего образования технического профиля.

Организация профессиональных прецедентных текстов / их фрагментов осуществляется на основе разработанной матрицы, определяющей наполнение преподавателем блоков поликодового профессионального прецедентного текста, а также с учетом выделенных т р е б о в а н и й: о посильности когнитивной нагрузки на кратковременную память студента; полимодальности представления лингвистической и профессиональной информации; соотнесенности блоков поликодового прецедентного текста и элементов интегральной модели значения иноязычного слова [10].

Под **алгоритмичностью** технологии понимается включение учебно-познавательных задач, последовательное выполнение которых студентом ведет к достижению запланированного результата [1]. Здесь она построена на соблюдении этапности работы при овладении интегральным значением ключевых для определенной предметной области терминов посредством применения комплекса заданий, объединяющего лингвокогнитивные и квазипрофессиональные (рецептивного и продуктивного характера) *типы и виды заданий*. При разработке комплекса заданий учитывались выделенные э т а п ы овладения студентом лексикой языка профессиональной коммуникации: 1) осознание студентом формальных (звуковой и графической формы) и содержательных характеристик (интегрального значения) термина; 2) актуализация студентом в речи формальных и содержательных характеристик термина; 3) интеграция термина с другими единицами уровней ППЯЛ.

Кроме того, комплекс реализуется с соблюдением перечисленных выше *методических принципов* обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике [11].

Управляемость разработанной технологии, т. е. возможность эффективного управления учебно-познавательной деятельностью студентов посред-

ством диагностических процедур, обеспечивается с помощью входного, текущего и итогового контроля. В качестве инструментария измерения результатов обучения выступают разработанные к р и т е р и и оценки уровней владения студентом интегральным значением термина, а также сформированности способности восприятия, понимания и употребления лексики языка профессиональной коммуникации во всех видах речевой деятельности: 1) полноты передачи студентом содержания интегрального значения термина; 2) точности восприятия термина в устном / графическом тексте; 3) насыщенности устных и письменных высказываний обучающихся лексикой языка профессиональной коммуникации.

Кроме того, управление учебно-познавательной деятельностью студента реализуется посредством инструкций, которые поясняют обучающимся последовательность взаимодействия с интерактивными страницами поликодового профессионального прецедентного текста, и описывают навигационный аппарат, т. е. функции используемых в поликодовом тексте интерактивных кнопок и знаков-символов. Преподаватель, в свою очередь, руководствуется памяткой «Соотнесение видов профессиональной деятельности с прецедентными ситуациями», а также рекомендациями по использованию технологии.

Эффективность разработанной технологии обусловлена тем, что использование поликодовых профессиональных прецедентных текстов в процессе овладения студентами иноязычной лексикой языка профессиональной коммуникации приводит к: 1) повышению внутренней познавательной и профессиональной мотивации студентов к овладению узкоспециальными терминами и терминами широкого употребления, а также общеупотребительными единицами, актуализирующими интегральное значение данных терминов; 2) становлению связей между терминами и обозначаемыми ими объектами будущей профессиональной деятельности студента; 3) осознанию интегрального значения ключевых для определенной области терминов, что способствует более прочному запоминанию студентами ключевых терминов по специальности и их ассоциатов, содействует эффективной подготовке будущих специалистов, способных и готовых осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке в поликультурном сообществе.

Основой для подтверждения эффективности разработанной технологии и целесообразности ее использования в образовательном процессе послужило проведенное в 2020–2022 гг. экспериментальное обучение, осуществлявшееся в контрольной и экспериментальной группах студентов технических специальностей УО «Брестский государственный технический университет». Интерпретация результатов итогового среза позволила заключить, что технология дает возможность сформировать прочную лингвокогнитивную основу

для узнавания и понимания студентами лексических единиц языка профессиональной коммуникации, а также построения ими устных или письменных мотивированных речевых высказываний на иностранном языке в процессе профессиональной деятельности.

Под **воспроизводимостью** подразумевается возможность применения технологии другими преподавателями в аналогичных образовательных условиях [12]. В разработанной технологии она обеспечивается за счет детального описания целей, содержания, принципов обучения иноязычной лексике и отбора текстов; формулировки требований к организации поликодовых текстов и создания на их основе матрицы для проектирования преподавателем поликодовых профессиональных прецедентных текстов; демонстрации последовательности действий преподавателя и студентов в процессе выполнения лингвокогнитивных и квазипрофессиональных (рецептивного и продуктивного характера) заданий, которые объединены в рамках комплекса и направлены на достижение планируемого результата.

Таким образом, разработанная технология обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике на основе использования поликодовых профессиональных прецедентных текстов соответствует критериям технологичности и со значительной степенью вероятности гарантирует достижение запланированных результатов: способности студента к узнаванию и пониманию лексических единиц языка профессиональной коммуникации в процессе чтения или восприятия иноязычной речи на слух, а также их использования в целях коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия на иностранном языке (универсальная компетенция); владения научно-технической терминологией по специальности на иностранном языке; способности изучать и анализировать необходимую профессиональную информацию (базовые профессиональные компетенции).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ариян, М. А.* Педагогические технологии обучения иностранным языкам в школе : учеб. пособие / М. А. Ариян. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 112 с.
2. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
3. *Голованова, Е. И.* Введение в когнитивное терминоведение : учеб. пособие / Е. И. Голованова. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 221 с.
4. *Стернин, И. А.* Слово и образ. Монография / И. А. Стернин, М. Я. Розенфельд. – Воронеж : Истоки, 2008. – 243 с.

5. *Никитин, М. В.* Лексическое значение в слове и словосочетании. Спецкурс по общей и английской лексикологии / М. В. Никитин. – Владимир : ВПИ, 1974. – 224 с.
6. *Попова, З. Д.* Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 126 с.
7. *Карасик, В. И.* Лингвоконцептология / В. И. Карасик, Н. А. Красавский, Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Перемена, 2014. – 104 с.
8. *Прокопюк, О. В.* Принципы обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике на основе использования поликодовых текстов / О. В. Прокопюк // Вестн. Перм. нац. исслед. политех. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 4. – С. 126–134.
9. *Прокопюк, О. В.* Отбор прецедентных текстов для обучения студентов профессионально ориентированной лексике / О. В. Прокопюк // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2020. – № 1 (37). – С. 78–86.
10. *Прокопюк, О. В.* Методические требования к организации поликодового текста, направленного на обучение студентов иноязычной лексике / О. В. Прокопюк // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 17–21 апреля 2020 г. : в 5 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т ; редкол.: Л. А. Тарасевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – Ч. 1. – С. 107–110.
11. *Прокопюк, О. В.* Комплекс заданий для обучения студентов профессионально ориентированной лексике на основе использования поликодовых текстов / О. В. Прокопюк // Изв. Гом. гос. ун-та им. Ф. Скорины. Сер. Социально-экономические и общественные науки. – Гомель, 2022. – № 2 (131). – С. 32–38.
12. *Запрудский, Н. И.* Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – 2-е изд. – Минск : Сэр-Вит, 2004. – 288 с.

Поступила в редакцию 14.09.2022

УДК 378.046.4:316.77

Сысоева Татьяна Александровна
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры речеведения и теории
коммуникации

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Sysoyeva Tatsiana
PhD of Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Speechology and Communication Theory

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
tanyaSys@tut.by

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛИ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТА

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: IMPLEMENTATION OF ACADEMIC PROGRAMME AND ASSESSMENT OF ITS RESULTS

Статья посвящена особенностям образовательной программы по межкультурной коммуникации и процессу ее реализации на второй ступени высшего образования (магистратура) на примере опыта Минского государственного лингвистического университета и Пятигорского государственного университета. Устанавливается роль трех ключевых принципов (междисциплинарности, субъектности обучения и развития критического мышления) на всех этапах работы – от определения результатов освоения программы (т. е. компетенций) до выбора конкретных средств их оценки.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *межкультурная коммуникация; компетенция; междисциплинарность; субъектность обучения; критическое мышление.*

The article considers the peculiarities of cross-cultural communication Master's programme at Minsk State Linguistic University and Pyatigorsk State University. It unveils the role of three key concepts (interdisciplinarity, subjective education and critical thinking) throughout educational process – from defining its results (i. e. competence as a set of skills) to the choice of assessment techniques.

Key words: *cross-cultural communication; competence; interdisciplinarity; subjective education; critical thinking.*

Умение выстраивать эффективную межкультурную коммуникацию, успешно осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде – одно из основных требований, предъявляемых к современному специалисту по коммуникации. При этом комплекс компетенций, необходимых для

планирования и оптимизации межкультурного взаимодействия, достаточно обширен, в связи с чем следует проявлять особую тщательность при разработке каждого компонента образовательной программы и прохождении каждого этапа образовательного процесса, начиная от постановки цели и заканчивая диагностикой компетентности учащихся с привлечением соответствующего фонда оценочных средств.

Обозначим некоторые ключевые тенденции, наметившиеся в подготовке специалистов по межкультурной коммуникации на первой и второй ступенях высшего образования. Одно из требований к современным образовательным программам – **междисциплинарность** (или интердисциплинарность), которая может быть выражена двумя основными способами. *Первый вариант* предполагает учет данных смежных дисциплин (например, лингвистики, литературоведения, социологии, психологии и т. д.). «Такое междисциплинарное взаимодействие порождает синергетический эффект и комплексное знание, в ряде случаев знание сложного формата, позволяющее моделировать процессы и порождать сценарии развития событий, комплексно анализировать явления окружающей действительности и формировать у участников образовательных отношений новые навыки, умения и знания» [1, с. 48]. *Второй вариант* – установление междисциплинарных связей между гуманитарными и техническими науками, что представляется сложным, однако является оправданным с точки зрения запросов современного рынка труда. Итогом усиления тенденции к междисциплинарности является разработка конвергентных образовательных программ, нацеленных на формирование межпредметных связей, умение находить баланс между различными отраслями знаний и практическими интересами разных наук [Там же].

Другой значимый момент – **субъектность** обучения. «С точки зрения образования <...> термин “субъект” означает статус человека, обладающего познавательной и нравственной самостоятельностью, а, следовательно, сознанием и авторством» [2, с. 205]. На практике соблюдение принципа субъектности подразумевает индивидуализацию образования, а также использование самообразования и самообучения в качестве его ведущих форм образования [3, с. 56]. Данная идея находит воплощение в учебных программах, выборе конкретных форм и методов обучения, в диалогическом взаимодействии между участниками образовательного процесса. В ходе обучения осуществляются разные виды деятельности, активизируется творческий потенциал, стимулируется интерес к познанию, приветствуется как личная инициатива, так и сотрудничество, работа в коллективе. Иными словами, делается все, что позволяет обучающемуся ощутить себя субъектом, а содержание обучения корректируется с учетом его личных особенностей [2, с. 207].

Принцип субъектности актуален и для научной деятельности обучающегося, в том числе студентов магистратуры: «...Вектор на “субъектность” образования, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий

(придающих учебным планам большую вариативность и привлекательность для студентов) является приоритетным при организации научно-исследовательской работы магистрантов» [4, с. 59]. Если обозначить проблему более широко, то «принцип студентоцентрированной направленности обучения расценивается в современной магистратуре как основополагающий, как базовое начало проектирования конкурентоспособных образовательных программ и в последующем – как ведущий ориентир их реализации» [3, с. 59]. Акцент делается на личности студента, от него ожидается участие в определении подлежащего освоению материала, развитие мыслительных способностей. Преподаватель и студенты разделяют ответственность за достижение поставленной цели, а усиление индивидуального подхода к обучающимся влечет за собой необходимость учета их опыта, особенностей когнитивных процессов, стиля учения и потребностей [Там же].

Логическим продолжением принципов субъектности и студентоцентрированности обучения межкультурной коммуникации является *критическое мышление*. «Наиболее сложный аспект межкультурной коммуникации заключается в том, что она требует внимания к двум противоположным идеям одновременно, т. е. в межкультурном диалоге нет четкой грани между хорошим и плохим, умным и глупым, сильным и слабым и т. д.» [5, с. 119]. Отсюда возникает необходимость развития критического анализа, готовности смотреть на ситуацию с разных сторон. Аналогичным образом, критическое мышление актуально и для научно-исследовательской деятельности: работа должна ориентироваться не на узкую профессиональную специализацию (в т. ч. догматическое применение какого-либо метода или принципа), а на решение разных задач разными приемами и методами, что стимулирует творческую активность при разрешении проблемных ситуаций, возникающих в ходе научного исследования. Результатом является развитие способности видеть связь своей научно-исследовательской работы с другими видами и / или сферами человеческой деятельности, совершенствование умения убеждать, отстаивать свои научные идеи [4, с. 60].

В настоящей статье рассмотрим особенности образовательных программ по межкультурной коммуникации и процесс их реализации на второй ступени высшего образования (магистратура) в УО «Минский государственный лингвистический университет» и ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет». Анализ осуществлялся на примере сопоставимых образовательных программ: специальность 1-23 80 09 «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации (с указанием языков)», Профилизация «Коммуникативный менеджмент», и направление подготовки 45.04.02 – «Лингвистика», Направленность (профиль) «Лингвистический консалтинг в сфере межъязыкового и межкультурного взаимодействия» соответственно. Принимались во внимание образовательные стандарты, учебные планы по специальности, учебные программы, положения о самостоятельной работе, интерактивных формах обучения, фондах оценочных средств.

В результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы определенные компетенции – универсальные, общепрофессиональные или углубленные профессиональные, специализированные – в формулировке которых в полной мере нашли отражение указанные выше принципы. Так, например, критерию междисциплинарности отвечают следующие компетенции: *Самостоятельно углублять гуманитарные знания, в том числе в областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности; Обладать навыками использования современных информационных технологий для решения научно-исследовательских и инновационных задач.* Принципы субъектности и студентоцентрированности отражены в таких компетенциях, как: *Разработка и реализация проектов. [Специалист] способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла; Самоорганизация и саморазвитие. [Специалист] способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.* В свою очередь, с развитием критического мышления связаны следующие формулировки: *Быть способным к осуществлению самостоятельной научно-исследовательской деятельности, осуществлять критический анализ развития, генерировать и реализовывать инновационные идеи; Уметь осуществлять аргументацию собственных суждений и профессиональной позиции на родном и иностранном языках, владеть коммуникативными навыками, необходимыми для исследовательской работы в междисциплинарной и международной среде; Межкультурное взаимодействие. [Специалист] способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.*

Образовательная программа включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений (в другом подходе – государственный компонент, компонент учреждения высшего образования, факультативные дисциплины и дополнительные виды обучения), что также служит иллюстрацией принципа индивидуализации образования, предоставления студенту магистратуры возможности самостоятельного выбора определенного процента изучаемых дисциплин. О соблюдении обсуждаемых принципов свидетельствуют и требования к научно-исследовательской работе магистрантов, в ходе которой они должны сформировать следующие навыки: *обобщение и критический анализ результатов, полученных отечественными и зарубежными учеными; разработка плана и программы проведения научного исследования; проведение самостоятельного исследования с применением современных методов и технологий* и т. д.

С целью осуществления текущего контроля целесообразно привлекать разнообразные его формы (устный контроль, письменный, комбинированный), относящиеся к интерактивным: ролевая игра, мозговой штурм, тренинг, анализ ситуаций и имитационных моделей, проекты, портфолио, презентация

и т. п., в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Именно интерактивные формы обучения дают возможность реализовать компетентностный подход в полной мере, улучшая эффективность образовательного процесса за счет достижения всеми обучающимися высоких результатов обучения. Будучи по своей природе вариантом обучения в сотрудничестве, интерактивные формы взаимодействия позволяют участникам образовательного процесса (преподавателю и обучающимся) решать проблемы совместно, а студентам – проявлять больше самостоятельности в определении содержания, целей и даже методов обучения (например, при составлении *дорожной карты*). При интерактивном обучении преподаватель опирается на свой личный опыт, приводит яркие, запоминающиеся примеры из жизни. В свою очередь, студенты осуществляют всесторонний анализ конкретных кейсов из сферы их профессиональной деятельности, выполняя при этом различные ролевые функции. Приветствуются домашние задания творческого и самодиагностического характера. Соответственно, при интерактивном подходе к обучению фонд оценочных средств должен быть пополнен такими формами контроля, как кейс-задача, портфолио, деловая и / или ролевая игра, круглый стол и т. д. Для более корректной диагностики сформированности практических умений и навыков целесообразно ввести разноуровневые задания, позволяющие оценить знания, умения (способность *анализировать / синтезировать*) и опыт их применения (способность *интегрировать*). В свою очередь, задания для самостоятельной работы не должны сводиться к самоконтролю, но опираться на взаимодействие, диалогическое общение участников, в ходе которого осуществляется совместное решение теоретических проблем и практических задач.

На этапе итоговой аттестации оценке подлежит готовность специалиста к осуществлению разных видов деятельности, связанных со сферой его профессиональных интересов, – научно-исследовательской, инновационной, организационно-управленческой, экспертно-консультационной, аналитической, коммуникативно-стратегической, коммуникативно-корректирующей. На контроль ставится сформированность компетенций, владение которыми позволяет осуществлять весь процесс выработки эффективных стратегий для разрешения проблемной ситуации, начиная от планирования этапов стратегической программы, прогнозирования рисков и заканчивая оценкой ее результатов. Должно учитываться: качество предложенного решения; затраченное на его выработку время; умение работать в команде, учитывать социокультурные различия коммуникантов, выбирать адекватные формы, стили, жанры общения.

Совершенно очевидно, что сложный предмет оценки требует не менее сложного инструментария. Так, в программе итоговой государственной аттестации по направлению подготовки 45.04.02 – «Лингвистика» (Направленность (профиль) «Лингвистический консалтинг в сфере межкультурного и межкультурного взаимодействия») находим комплексную систему критериев

оценивания компетенций с учетом базы формирования каждой компетенции (*знать, уметь, владеть*). Например, для оценки универсальных компетенций, связанных со способностью осуществлять критический анализ проблемных ситуаций и вырабатывать стратегию действий с привлечением необходимой для этого информации, предлагается следующая детализация: ***знать** проблемную ситуацию; **уметь** находить, критически анализировать и выбирать необходимую информацию для разрешения проблемной ситуации; **владеть** навыками выработки стратегии действий по разрешению проблемной ситуации с учетом выбора и анализа необходимой информации.* Для оценки уровня общепрофессиональной компетенции, связанной с использованием официального, нейтрального и неофициального регистров общения, определяется соответствующая база формирования компетенции: ***знать** особенности официального, нейтрального и неофициального регистра общения на изучаемом иностранном языке; **уметь** использовать официальный, нейтральный и неофициальный регистры общения на изучаемом иностранном языке; **владеть** способностью использовать официальный, нейтральный и неофициальный регистры общения на изучаемом иностранном языке.* Конкретные показатели сформированности каждой компетенции определяются так: «2» – обучающийся ***практически не может / не умеет...***; «3» – обучающийся ***фрагментарно демонстрирует...***; «4» – обучающийся ***уверенно демонстрирует...***; «5» – обучающийся ***на высоком уровне демонстрирует...*** .

Однако в ходе проведения государственного экзамена оценке подлежит не только степень сформированности компетенций, но и качество выполнения заданий (практического вопроса либо компетентностно-ориентированного задания). Соответственно, для них критериями оценивания выступают: 1) *полнота и правильность ответа; степень осознанности, понимания изученного материала; языковое оформление ответа;* 2) *идентификация ключевых проблем; анализ ключевых проблем; языковое оформление ответа.* Шкале оценивания (т. е. баллам от «2» до «5») соответствуют конкретные показатели. Так, на отметку «отлично» студент во время ответа полно излагает материал, дает правильное определение основных понятий, обнаруживает понимание материала, может обосновать свои суждения, применить знания на практике, излагает материал последовательно и правильно с точки зрения норм литературного языка и т. д. Отметка «хорошо» выставляется в том случае, когда студент демонстрирует те же умения, однако допускает в ответе некоторые погрешности, которые сам же исправляет. Как видим из приведенных примеров, такая сложная система оценивания требует приведения в соответствие, с одной стороны, перечня компетенций, базы формирования каждой компетенции, показателей ее сформированности, а с другой – содержания и формы выполняемых на экзамене заданий, критериев оценивания каждого задания, их количественных и качественных показателей, шкалы оценивания.

Таким образом, обучение межкультурной коммуникации как виду общения, предполагающему взаимодействие представителей разных культур и / или субкультур, осуществляется в соответствии с принципами междисциплинарности, субъектности (в том числе студентоцентрированности, индивидуализации обучения), направленности на развитие критического мышления. Указанные принципы находят отражение в перечне компетенций, подлежащих формированию на второй ступени высшего образования как при освоении теоретических и практических дисциплин, так и в ходе написания квалификационной работы. Они также получают конкретное воплощение в выборе интерактивных форм обучения и контроля, значительно пополняя и обогащая используемый фонд оценочных средств. Однако комплексный подход к процессу формирования компетенций, его текущему и итоговому контролю зачастую приводит к усложнению инструментария, позволяющего осуществлять диагностику результатов деятельности студента. Так, планируемые результаты обучения по конкретной дисциплине должны соотноситься с планируемыми результатами освоения образовательной программы в целом, т. е. с компетенциями. Такой подход представляется логичным, вместе с тем он усложняет процедуру оценивания и требует от преподавателя максимальной аккуратности при рассмотрении результатов работы студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусейнова, И. А. Тенденции подготовки специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации в неязыковом вузе / И. А. Гусейнова // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Сер. Образование и педагогические науки. – 2022. – Вып. 2 (843). – С. 47–52.
2. Томашевска-Липец, Р. Принцип субъектности как условие непрерывного образования / Р. Томашевска-Липец // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2011. – № 9. – С. 205–209.
3. Клименко, Т. К. Методологические подходы к проектированию образовательной программы магистратуры / Т. К. Клименко // Гуманит. вектор. Сер. Педагогика, психология. – 2014. – № 1 (37). – С. 56–60.
4. Алонцева, Н. В. Приоритетные направления исследований молодых ученых в рамках программ научно-образовательного центра межкультурной коммуникации / Н. В. Алонцева, Ю. А. Ермошин // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2011. – № 3. – С. 58–63.
5. Мельникова, С. А. Подготовка преподавателей вуза к межкультурной коммуникации в сфере образования / С. А. Мельникова // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Сер. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 3 (4). – С. 118–120.

Поступила в редакцию 11.11.2022

УДК 378.147:811.112.2'243

Ходасевич Ирина Александровна
аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Khadasevich Iryna
Postgraduate Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
iryna.khadasevich@gmail.com

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

STRUCTURE OF A SYNCHRONOUS LEARNING LESSON AIMED AT TEACHING STUDENTS ORAL SPEECH INTERACTIONS IN THE GERMAN LANGUAGE

В статье рассматриваются структурные компоненты дистанционного учебного занятия, реализуемого в оболочке синхронных интернет-платформ и направленного на обучение студентов устному речевому взаимодействию на немецком языке. Автор анализирует особенности реализации компонентов дистанционного занятия с учетом специфических характеристик виртуальной среды и дифференциальных признаков самого дистанционного учебного занятия.

К л ю ч е в ы е с л о в а: дистанционное учебное занятие; устное речевое взаимодействие; студенты; немецкий язык; синхронные интернет-платформы; виртуальное образовательное пространство.

The article deals with the structure of a synchronous learning lesson for distance students, which provides a virtual learning environment for live oral speech interactions in the German language. The author analyzes the ways of implementing the lesson components with regard to the specific qualities of the virtual environment and the distinctive features of the remote lesson itself.

К e y w o r d s: *synchronous learning lesson; oral speech interactions; distance students; the German language; synchronous Internet platforms; virtual learning environment.*

Проникновение современных информационно-коммуникационных технологий в жизнь общества привело к появлению новой формы взаимодействия субъектов образовательного процесса в виде дистанционного обучения. В дистанционном обучении коммуникативная и учебно-познавательная деятельность обучающихся друг с другом и с преподавателем протекает на расстоянии с использованием специфических средств интернет-технологий или иных средств,

предусматривающих интерактивность [1], что существенно отличает его от традиционного обучения. В связи с этим внимание научного сообщества сосредоточено на рассмотрении проблем использования подобных технологий в образовании, в том числе языковом, с целью повышения его качества.

Так, значительное количество научных работ посвящены исследованию сущности дистанционного обучения (Е. С. Полат, М. В. Моисеева, Т. В. Громова, А. В. Хуторской, А. А. Андреева, А. С. Бурмистрова и др.); рассматриваются вопросы создания цифровой образовательной среды с целью реализации той или иной модели дистанционного обучения иностранным языкам (К. Л. Полупан, М. Е. Вайндорф-Сысоева, А. И. Горожанов, О. А. Черкашина, И. М. Дегиль, С. В. Журавлева, М. И. Ивкина и др.). В центре внимания исследователей находятся вопросы организации цифровых дидактических материалов и их использования в дистанционном обучении иностранным языкам (С. В. Титова, В. А. Иванов, К. В. Александрова, Я. Г. Мартюшова и др.).

Несомненный научный интерес вызывают методические аспекты развития умений письменного речевого взаимодействия обучающихся, например, на основе использования вики-технологий (Ю. Ю. Маркова, И. В. Харламенко, М. О. Ильяхов), учебного интернет-блога (Т. Ю. Павельева), веб-форума (А. К. Черкасов). Внимание ряда исследователей направлено на изучение особенностей синхронного онлайн-взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателем на основе использования приложений для организации вебинаров (В. А. Куклев), чатов (О. В. Бондарева) и видеоконференций (А. А. Истомин).

В то же время, по-прежнему недостаточно разработанными остаются вопросы, касающиеся структуры дистанционного учебного занятия, проводимого с использованием синхронных интернет-платформ и направленного на обучение студентов иностранным языкам.

Мы рассматриваем дистанционное учебное занятие (ДУЗ) в качестве одной из форм организации синхронного дистанционного обучения, которое реализуется в оболочке синхронных интернет-платформ с использованием электронных образовательных ресурсов и направлено, в нашем случае, на обучение студентов немецкому языку.

Отметим, что в процессе дистанционного обучения иностранному языку взаимодействие субъектов образовательного процесса отличается от того, которое реализуется в модели комбинированного обучения [2; 3; 4]. В комбинированном обучении сочетаются очная и дистанционная формы обучения, внеаудиторная работа студентов протекает в режиме дистанционного асинхронного взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателем с использованием средств интернет-технологий или иных средств, предусматривающих интерактивность. В свою очередь, аудиторное учебное занятие, в рамках данной модели, направлено на организацию синхронного взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем, где обучающиеся являются участниками преимущественно устного общения на иностранном языке. В то же время, в ус-

ловиях дистанционного учебного занятия, организуемого в оболочке синхронных интернет-платформ, взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем протекает исключительно в виртуальном пространстве.

Поскольку ДУЗ реализуется в цифровой образовательной среде, к его *формально-структурным признакам* относятся дистантность, виртуальность, опосредованность электронным каналом общения, гипертекстовость и мультимедиаальный способ предъявления информации [5]. Будучи дистанционным, учебное занятие по немецкому языку отличается исключительно цифровым и преимущественно мультимедиаальным предъявлением учебной информации обучающимся, невозможностью установления непосредственного зрительного контакта между собеседниками в процессе интеракции, гибридным сочетанием устного и письменного каналов речевого взаимодействия и наличием дополнительного учебного пространства [Там же].

Указанные особенности ДУЗ затрудняют организацию устного общения студентов друг с другом на иностранном языке, поскольку препятствуют реализации специфических черт общения: обращенности к личному адресату, обусловленности ситуативным контекстом, совмещению языкового и кинетического кодов взаимодействия [6]. Устное речевое взаимодействие (УРВ) на дистанционном учебном занятии по овладению немецким языком предполагает компьютерно-опосредованное синхронное речевое взаимодействие студентов в гибридной устно-письменной форме, которое осуществляется вербальными и, частично, невербальными средствами изучаемого иностранного языка. Среди прочего УРВ предусматривает использование средств управления речевой интеракцией обучающихся друг с другом и с преподавателем в виртуальном пространстве ДУЗ.

В связи с этим необходимо развивать у обучающихся особые умения, владение которыми позволит им реализовать полноценное речевое взаимодействие друг с другом и / или с преподавателем в условиях ДУЗ по немецкому языку. Проанализировав лингвопрагматические аспекты УРВ в условиях ДУЗ [5], мы выделяем следующие умения дистанционного речевого взаимодействия: использовать функционал синхронных интернет-платформ и иного программно-аппаратного обеспечения ДУЗ; адекватно интерпретировать сигналы (вербальные и невербальные) от виртуального речевого партнера и определять характер его переживаний; инициировать речевое взаимодействие с виртуальным речевым партнером в соответствии с собственным коммуникативным намерением; управлять речевым взаимодействием с собеседником с использованием знаков вербальных и невербальных кодовых систем (эмоджи, эмотиконов, математических и иных символов); использовать знаки вербальных и невербальных кодовых систем в гибридной устно-письменной коммуникации в цифровой образовательной среде в соответствии с культурными нормами страны изучаемого языка; определять проблемы и устанавливать причины возникновения проблем в процессе речевого взаимодействия с виртуальным собеседником и вносить необходимые изменения в собственные действия или высказывания и т.д.

Так как ДУЗ по немецкому языку является неотъемлемой частью дистанционной формы получения языкового образования, представляется целесообразным разделение цифрового образовательного пространства на: а) пространство асинхронного и б) синхронного взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем [4, с. 285]. В свою очередь, наличие распределенного образовательного пространства предполагает выделение вариативных и инвариантных компонентов в ДУЗ.

Вариативные компоненты ДУЗ зависят от этапа овладения студентами речевым навыком [7] и реализуются в асинхронном и синхронном образовательном пространствах.

Инвариантные компоненты ДУЗ реализуются исключительно в синхронном образовательном пространстве и являются универсальными для любого дистанционного занятия, которое протекает в оболочке синхронных интернет-платформ и направлено на обучение студентов УРВ на иностранном языке. К инвариантным компонентам ДУЗ относятся: а) управляющий, б) перцептивный, в) речевой, г) референтный, д) рефлексивный и е) оценочный. Рассмотрим их более подробно.

Реализация *управляющего компонента* ДУЗ предусматривает управление обучающимися взаимодействием друг с другом и / или с преподавателем, а также с цифровыми дидактическими материалами посредством использования функционала синхронных интернет-платформ и иного программно-аппаратного обеспечения. Успешное взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем в виртуальном пространстве ДУЗ возможно при наличии у них умений использовать возможности чата в процессе организации гибридного устно-письменного речевого взаимодействия на немецком языке, инструмента «Быстрые реакции» и т. д. Значимость использования знаков небуквенных кодовых систем в оболочках синхронных интернет-платформ обусловлена тем, что они являются дополнительным инструментом коммуникативной и эмоциональной поддержки обучающихся со стороны друг друга. Например, знак «поднятая рука» может свидетельствовать о намерении обучающегося перехватить речевую инициативу. Использование знаков «сердечко», «аплодисменты», «одобрение», «фейерверк» позволяет остальным участникам речевого взаимодействия продемонстрировать, что они поддерживают позицию говорящего по обсуждаемому вопросу. Эмотикон в виде удивленного лица может использоваться обучающимися для выражения полного или частичного несогласия с собеседником и т. д.

Управление цифровыми дидактическими материалами со стороны обучающихся обеспечивается за счет умений: искать, организовывать, сохранять и передавать информацию, представленную в цифровой форме; создавать информационные объекты с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео), а также программно-аппаратного обеспечения ДУЗ.

В то же время ряд исследователей отмечает преимущественно самостоятельный и стихийный характер освоения студентами ресурсов сети Интернет,

где владение навыками и умениями использования ИКТ ограничивается лишь сферой интересов обучающихся [8]. В связи с этим требуется целенаправленное развитие у студентов умений управления цифровыми дидактическими материалами и повышения мотивации к их использованию на занятиях по немецкому языку. Этому может способствовать организация дистанционного УРВ обучающихся друг с другом с целью решения ими заданий практического характера с использованием ресурсов немецкоязычного цифрового межкультурного пространства. Например, в ходе обсуждения предметной ситуации «Организация вечеринки» можно предложить студентам выбрать сайты немецких ресторанов, которые, по их мнению, можно посетить с друзьями, обосновать выбор блюд, сравнить цены на похожие категории блюд и / или напитков на других сайтах и т. д.

Успешность взаимодействия обучающихся друг с другом, с преподавателем, а также с цифровыми дидактическими материалами обусловлена особенностями реализации *перцептивного компонента* дистанционного учебного занятия. Значимость данного компонента обуславливает специфика восприятия студентами (как виртуальными языковыми личностями) друг друга в процессе осуществления совместной коммуникативной и учебно-познавательной деятельности в виртуальном пространстве ДУЗ, а также особенности восприятия ими цифровых дидактических материалов. Основу перцептивного компонента составляют умения: адекватно воспринимать и интерпретировать вербальные и невербальные сигналы от виртуального речевого партнера; определять характер переживаний коммуникативного партнера; замечать и интерпретировать собственную реакцию на высказывания собеседника. Владение студентами данными умениями напрямую влияет на продуктивность речевого взаимодействия обучающихся в условиях ДУЗ по немецкому языку. Например, искаженное восприятие качеств личности собеседника, ошибки в распознавании его эмоционального состояния, возникшие под влиянием специфических черт виртуальной среды, могут привести к формированию неприязненного либо подозрительного отношения обучающихся друг к другу [9; 10] и снизить продуктивность УРВ.

Следовательно, в условиях дистанционного учебного занятия необходимо обучить студентов проявлять ситуативную коммуникативную толерантность, под которой мы понимаем отношение индивида к людям в целом, обусловленное свойствами характера, нравственными принципами и уровнем психического здоровья [11]. При этом ситуативная коммуникативная толерантность выражается именно в степени приятия / неприятия конкретного собеседника в текущем речевом взаимодействии, которое опосредовано цифровой средой.

Мы полагаем, что повышению у обучающихся уровня ситуативной коммуникативной толерантности может способствовать выполнение ими учебных заданий на поиск компромиссных вариантов решения проблемных задач, которые будут устраивать хотя бы частично всех участников дистан-

ционного УРВ. Например, в процессе обсуждения студентами организации уже упомянутой совместной вечеринки преподаватель может предложить им воспользоваться каталогами товаров, которые размещены на сайтах крупных торговых сетей Германии, а затем составить совместный онлайн-список продуктов или иных товаров, необходимых для организации вечеринки. При этом следует обратить внимание студентов на то, что вряд ли возможен вариант, полностью устраивающий всех участников пары / группы, а значит, им необходимо стремиться к тому, чтобы хотя бы частично учесть интересы каждого при составлении подобного списка. Поиск компромиссного варианта решения задания может сопровождаться речевыми средствами, которые демонстрируют полное или частичное согласие с собеседником, либо несогласие при одновременном одобрении и принятии его позиции по обсуждаемому вопросу, например: *das glaube / finde / denke ich auch; das wäre auch meine Meinung; mir geht's genauso; das passt mir leider nicht ganz gut; das mag ich nicht wirklich* и т. д. Использование подобных речевых средств должно способствовать установлению атмосферы коммуникативного комфорта и развитию положительной мотивации студентов к осуществлению дистанционного УРВ друг с другом и с преподавателем.

Отметим, что, с целью полноценной реализации перцептивного компонента ДУЗ, преподавателю следует учитывать специфику восприятия студентами не только собеседника, но и цифровых дидактических материалов. Например, в научных исследованиях отмечается, что зрительное пространство, воспроизводимое на экране компьютера, отличается неоднородностью и асимметричностью [12, с. 11]. При этом скорость и точность идентификации студентами изображений фигур возрастают при предъявлении их вдоль оси экрана, идущей из правого верхнего угла в левый нижний угол [Там же, с. 6]. Данные особенности восприятия студентами цифровых дидактических материалов необходимо учитывать при использовании изображений и иллюстраций на демонстрационных слайдах, а также при размещении окна приложения синхронной интернет-платформы на мониторе компьютера или дисплее иного устройства.

Овладение студентами речевыми средствами, необходимыми для осуществления дистанционного гибридного устно-письменного речевого взаимодействия с собеседником, осуществляется в рамках *речевого компонента* ДУЗ. В основе его реализации лежат умения: инициировать УРВ в соответствии с собственным коммуникативным намерением; согласовывать реплики по иллокутивной функции внутри диалогического единства; вступать в разговор; поддерживать речевой контакт с собеседником; передавать слово другим участникам речевого взаимодействия; соблюдать очередность (мену) речевых ходов; прерывать говорящего или выполнить иное несанкционированное речевое действие; выходить из речевого взаимодействия.

Средствами реализации речевого компонента являются культуросообразные речевые / неречевые средства гибридного устно-письменного рече-

вого взаимодействия на немецком языке, а также речевые средства, позволяющими управлять ходом речевого взаимодействия. Например, к средствам, которые позволяют студентам вступить в речевое взаимодействие, относятся: *Ich glaube, ich fange an; Ich möchte anfangen*. Средствам поддержания речевого взаимодействия могут быть краткие междометия *Aha!; Uhu!; Oho!; Hm!; Ja!*; выражения *Stimmt!; Genau!; Richtig!; Eben!* и т.д. Передача слова собеседнику может осуществляться с использованием реплик: *(имя адресата), stimmt das?; nicht wahr, (имя адресата)?; (имя адресата), und was meinst du dazu?; (имя адресата), und was glaubst du?* и т. д.

Референтный компонент дистанционного учебного занятия включает предъявление преподавателем и использование студентами: референтных ситуаций УРВ, которые входят в содержание учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (немецкий)»; предмета обсуждения в УРВ; цифровых учебных материалов, отражающих содержание УРВ студентов (например, иллюстраций и фотографий, учебных текстов в форме гипертекста, интерактивных видео и т. д.).

Затруднения, которые возникают у студентов при обсуждении референтных ситуаций на начальном этапе овладения немецким языком как вторым иностранным, обусловлены, преимущественно, ограниченным словарным запасом по предмету обсуждения либо недостатком знаний о культуре страны изучаемого языка. В связи с этим, гипертекстовые материалы, которые предъявляются студентам в ДУЗ, должны быть дополнены рисунками, фотографиями, графиками, диаграммами и т.д., позволяющими придать зримую форму любому объекту, субъекту или процессу с целью облегчения запоминания языкового и речевого материала посредством установления связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности [13]. С целью стимуляции речевой активности обучающихся преподавателю следует также использовать в качестве опор ключевые слова по предмету обсуждения и / или диалоги-образцы с речевыми клише. Повышение уровня знаний студентов о социокультурных нормах поведения носителей немецкого языка в немецкоязычных странах следует осуществлять путем использования преподавателем аутентичных аудио- и видео-подкастов, немецких сайтов и социальных медиа, с последующим объяснением студентам культурно-социальных реалий немецкоязычных стран.

Рефлексивный компонент ДУЗ включает рефлексии и самооценивание обучающихся, а также взаимооценивание студентами друг друга в процессе осуществления ими дистанционного УРВ. Основой для реализации данного компонента являются умения обучающихся оценивать собственные речевые высказывания, сравнивая их с речевыми высказываниями других обучающихся и с установленными образцами; а также оценивать речевые высказывания своих собеседников, сравнивая их с образцами, установленными преподавателем.

Успешная реализация рефлексивного компонента обеспечивается систематическим ведением обучающимися журнала рефлексии, самооценки и

взаимооценки, где они фиксируют свои умения осуществлять самоконтроль, определять проблемы и устанавливать причины возникновения проблем в организации речевого взаимодействия с собеседником, вносить необходимые изменения в свои высказывания. Ведение студентами электронного журнала рефлексии, самооценки и взаимооценки в условиях дистанционного учебного занятия будет способствовать развитию самокритичности обучающихся, повышению уровня самоконтроля как способности к управлению эмоциями в процессе дистанционного речевого взаимодействия, формированию организованности как способности обучающихся к самостоятельному эффективному управлению дистанционным УРВ.

Преподаватель, со своей стороны, должен осуществлять оценивание речевых средств, которые обучающиеся используют с целью поддержания позитивного эмоционального настроения, а также оценивание успешности процесса и результата речевого взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем. В связи с этим мы выделяем *оценочный компонент* ДУЗ, который предполагает оценивание преподавателем степени: а) достаточности речевых вкладов студентов в организацию продуктивного сотрудничества с другими обучающимися; б) продуктивности речевого взаимодействия студентов с другими обучающимися; в) эффективности использованных студентами способов поддержания позитивного эмоционального настроения и поддержания положительного имиджа (своего и собеседника).

Таким образом, в структуру дистанционного учебного занятия, направленного на обучение студентов устному речевому взаимодействию на немецком языке и реализуемого в цифровом образовательном пространстве, включаются вариативные и инвариантные компоненты. Инвариантные компоненты реализуются в синхронном цифровом образовательном пространстве и включают к о м п о н е н т ы: а) управляющий (предполагает управление взаимодействием обучающихся друг с другом и с преподавателем, а также с цифровыми дидактическими материалами); б) перцептивный (предполагает восприятие обучающимися друг друга в процессе осуществления совместной коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, а также восприятие ими цифровых дидактических материалов); в) речевой (включает речевые средства осуществления гибридного устно-письменного речевого взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем); г) референтный (охватывает референтные ситуации устного речевого взаимодействия студентов, предмет обсуждения в УРВ, а также цифровые учебные материалы, отражающие содержание УРВ обучающихся в различных сферах общения); д) рефлексивный (предполагает рефлексии и самооценивание обучающихся, а также взаимооценивание студентами друг друга в процессе осуществления ими дистанционного устного речевого взаимодействия); е) оценочный (включает оценивание преподавателем речевых высказываний обучающихся).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Полат, Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
2. *Вайндорф-Сысоева, М. Е.* Методика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова ; под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. – М. : Юрайт, 2020. – 194 с.
3. *Богомолов, А. Н.* Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Богомолов. – М., 2008. – 354 л.
4. *Хуторской, А. В.* Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2019. – 608 с.
5. *Ходасевич, И. А.* Лингвопрагматические аспекты устного речевого взаимодействия студентов в условиях дистанционного учебного занятия по немецкому языку как второму иностранному / И. А. Ходасевич // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2022. – № 1 (41). – С. 88–95.
6. *Байкулова, А. Н.* Устное неофициальное общение и его разновидности : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / А. Н. Байкулова. – Саратов, 2015. – 590 л.
7. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
8. *Солдатова, Г. У.* Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Нац. психол. журн. – 2016. – № 2 (22). – С. 50–60.
9. *Лободинская, Е. А.* Роль кажущегося движения в восприятии эмоциональных экспрессий лица : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Лободинская. – М., 2018. – 124 л.
10. *Сознание. Язык. Мозг.* Коллективная монография / И. В. Журавлев [и др.] ; под ред. Е. Ф. Тарасова, И. В. Журавлева. – М. : Ин-т языкозн. РАН, 2020. – 180 с.
11. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М. : Информ.-издат. дом «Филинь», 1996. – 472 с.
12. *Андреев, В. Н.* Психологические аспекты представления информации на экране дисплея в автоматизированных обучающих системах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.03 / В. Н. Андреев ; СПбГУ. – СПб, 1991. – 16 с.
13. *Зимняя, И. А.* ТСО и наглядность в обучении иностранным языкам / И. А. Зимняя // Вопр. использования техн. средств обучения иностр. языкам в вузах. – М., 1979. – С. 3–15.

Поступила в редакцию 31.10.2022

ВЕСТНИК МГЛУ

*Серия 2. Педагогика, психология,
методика преподавания иностранных языков*

№ 2 (42) / 2022

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *Ю. И. Варакса, Е. И. Ковалёва*

Журнал зарегистрирован

Министерством информации Республики Беларусь 26 апреля 2010 г.
в Государственном реестре средств массовой информации за № 1334.

Адрес редакции: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск

E-mail: vestnik@mslu.by

Подписано в печать 28.12.2022. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 7,21. Уч.-изд. л. 7,63. Тираж 100 экз. Заказ 65.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499.
ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192