

# ВЕСТНИК МГЛУ

**СЕРИЯ 2**

**№ 1 (43)/2023**

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,  
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

О. В. Лущинская (*главный редактор*),  
Т. П. Леонтьева (*зам. главного редактора*),  
Н. П. Баранова, Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова,  
В. А. Капранова, И. Г. Колосовская, Л. М. Лещева,  
Н. Н. Нижнева, А. П. Пониматко, Л. А. Силкович

*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*

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогика

- Баранова А. С.* Военно-патриотическое воспитание  
в детском оздоровительном лагере..... 7
- Гасова О. В.* Процессуальные характеристики учебного диалога ..... 16
- Дмитренко В. Е.* Гибкие навыки коммуникации как фактор успеха  
и эффективности для молодых специалистов ..... 23

### Психология

- Валуйская Т. Л.* Музыкальное воздействие на вербальный интеллект  
студентов: результаты экспериментального исследования ..... 29
- Валуйская Т. Л., Радивилю Е. А.* Взаимосвязь перфекционизма  
и когнитивных искажений у студентов гуманитарных специальностей ..... 40
- Сидорова М. В.* Взаимосвязь креативности  
и личностных черт современных студентов..... 50

### Методика преподавания иностранных языков

- Барышников Н. В.* Методическое кредо учителя иностранного языка  
как основа его профессионализма..... 57
- Пузенко И. Н.* Реферирование иноязычных научно-технических текстов:  
лингводидактический аспект ..... 67

<i>Пусенкова Г. А.</i> Гибридные формы обучения и алгоритм их проектирования в условиях функционирования современной высшей школы .....	73
<i>Романовская Е. А.</i> Потенциал элемента «семинар» СЭО Moodle в обучении иностранному языку студентов старших курсов языковых специальностей.....	83
<i>Урбанович И. Г., Надумович Л. М.</i> Имена белорусской культуры на занятиях по РКИ: Максим Богданович .....	92
<i>Ходасевич И. А.</i> Циклический способ организации дистанционного учебного занятия по обучению студентов устному речевому взаимодействию на немецком языке .....	98

## CONTENTS

### **Pedagogy**

<i>Baranova A.</i> Military and Patriotic Education in Children's Health Camp.....	7
<i>Gasova O.</i> Procedural Characteristics of Education Dialogue .....	16
<i>Dmitrenko V.</i> Communication Soft Skills as a Factor of Success and Efficiency for Young Professionals .....	23

### **Psychology**

<i>Valuyskaya T.</i> Musical Influence on Students' Verbal Intelligence: Results of an Experimental Study.....	29
<i>Valuyskaya T., Radivilo E.</i> The Correlation Between Perfectionism and Cognitive Distortions of Students Majoring in Humanities .....	40
<i>Sidorova M.</i> The Relationship Between Creativity and Personality Traits of Modern Students.....	50

### **Methods of Foreign Language Teaching**

<i>Baryshnikov N.</i> Methodological Credo of a Foreign Language Teacher as the Basis of His Professionalism .....	57
<i>Puzenko I.</i> Abstracting Foreign Scientific and Technical Texts: LinguoDidactic Aspect.....	67

<i>Pusiankova H.</i> Hybrid Forms of Education and the Algorithm of Their Construction under the Conditions of Higher School Current Functioning .....	73
<i>Romanovskaya E.</i> The Potential of the “Seminar” Element of LMS Moodle in Teaching a Foreign Language to Senior Students of Language Specialties .....	83
<i>Urbanovich I., Nadumovich L.</i> Names of Belarusian Culture in Teaching Russian as a Foreign Language: Maxim Bogdanovich .....	92
<i>Khadasevich I.</i> A Cyclic Way of Organizing a Synchronous Learning Lesson for Teaching Students Oral Speech Interactions in the German Language .....	98

## ПЕДАГОГИКА

УДК 374.1

**Баранова Алла Саввична**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Alla Baranova**

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

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
albar55@mail.ru

### ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

### MILITARY AND PATRIOTIC EDUCATION IN CHILDREN'S HEALTH CAMP

В статье показана актуальность и раскрыты особенности организации военно-патриотического воспитания детей и молодежи в детском оздоровительном лагере, обоснована необходимость подготовки воспитателей к его осуществлению и проведению профориентационной работы, ориентации воспитанников на профессию офицера. Проанализирован опыт организации военно-патриотических лагерей в Республике Беларусь, отмечена их важность в гражданском и патриотическом воспитании детей и молодежи.

**Ключевые слова:** *военно-патриотическое воспитание; гражданское воспитание; патриотизм; детский оздоровительный лагерь; военно-патриотический лагерь; военно-патриотический клуб.*

The article shows the relevance of the military-patriotic education of children and youth, reveals the features of the organization of military-patriotic education in a children's health camp, substantiates the need to prepare educators for the implementation of military-patriotic education, the implementation of career guidance, orientation of pupils to the profession of an officer. The experience of organizing military-patriotic camps in the Republic of Belarus is analyzed, their importance in the civic and patriotic education of children and youth is noted.

**Key words:** *military-patriotic education; civic education; patriotism; Children's Health Camp; military-patriotic camp; military patriotic club.*

В настоящее время возрастает актуальность военно-патриотического воспитания молодежи, в том числе и в детских оздоровительных лагерях. 4 мая 2022 г. Президент Республики Беларусь подписал указ № 160 «О разви-

тии военно-патриотических клубов» [1]. Документ регулирует деятельность военно-патриотических клубов для детей и молодежи на территории войсковых частей внутренних войск МВД, Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований, а также в местах дислокации органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям. В частности, регулируются вопросы реализации образовательной программы в таких клубах, использования учебно-материальной базы, организации питания. Деятельность клубов будет способствовать гражданскому и патриотическому воспитанию детей и молодежи, повышению их мотивации к прохождению армейской службы, службы в правоохранительных органах и подразделениях по чрезвычайным ситуациям, а также реализации государственной молодежной политики. В Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы, утвержденной Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 29.12.2021 № 773, военно-патриотическое воспитание определено как формирование физических, духовных качеств, которые позволяют быть морально стойкими, готовыми к выполнению конституционной обязанности по защите Отечества [2]. Актуальность разработки Программы обусловлена геополитическими вызовами, необходимостью своевременного укрепления государственного суверенитета и национальной безопасности Республики Беларусь посредством консолидации общества и обеспечения народного единства. В Программе определены патриотические ценности: Родина (место рождения человека, страна, в которой он родился, культурно-историческая среда, созданная предками); Отечество (страна, государство, с которыми личность связана системой отношений, регламентированных правами и обязанностями); семья, преемственность поколений, нация; государственность; государственный суверенитет Республики Беларусь; государственная символика Республики Беларусь (флаг, герб, гимн); историческая память, национально-культурная идентичность; национальная культура [2].

В Программе предусмотрены механизмы ее реализации, повышение роли руководителей и сотрудников всех уровней, отвечающих за идеологическую и воспитательную работу, военно-патриотическое воспитание. В связи с этим важной является подготовка воспитателей к осуществлению военно-патриотического воспитания в детском оздоровительном лагере. В его условиях актуальным представляется укрепление престижа службы в Вооруженных Силах Республики Беларусь и правоохранительных органах; реализация системы военно-патриотического воспитания и общественного содействия безопасности и обороне Республики Беларусь; организация торжественных (памятных) мероприятий, посвященных праздничным дням и памятным датам (День защитников Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь,



День памяти воинов-интернационалистов, профессиональные, в том числе связанные с ознаменованием выдающихся заслуг видов и родов войск Вооруженных Сил Республики Беларусь в защите Отечества); осуществление шефства воинскими частями, подразделениями Вооруженных Сил Республики Беларусь, другими войсками и воинскими формированиями над детскими оздоровительными лагерями, проведение в них мероприятий гражданско-, героико- и военно-патриотической направленности, профориентационной работы; развитие военно-прикладного и служебно-прикладного спорта, военного научно-технического творчества и инноваций; проведение спортивно-патриотических мероприятий; организация деятельности военно-патриотических клубов детей и молодежи на базе воинских частей, подразделений Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований.

В Методических рекомендациях в помощь организаторам летнего отдыха в 2023 г. [3] отмечается, что важным условием идеологического, гражданского и патриотического воспитания является использование государственной символики Республики Беларусь, понимание воспитанниками ее роли и значения как концентрированного выражения идеологии государства. В каждой смене рекомендуется запланировать торжественные линейки «Наши символы – наша гордость», в рамках которых необходимо рассказать об элементах государственной символики нашей страны, их смыслах, исполнить вместе гимн, представить символы воспитательно-оздоровительного учреждения образования, района, населенного пункта. Традиция поднятия флага лучшими воспитанниками смены должна стать неотъемлемой частью воспитательной работы в оздоровительном лагере.

Идеологическое, гражданское и патриотическое воспитание должно включать пропаганду социально-экономических достижений белорусского государства, работу по углублению знаний подростков о развитии экономики Беларуси, знакомство с современным состоянием и перспективами развития промышленности и сельского хозяйства страны, современной науки, культуры. Целесообразно обратиться к циклу телевизионных фильмов о достижениях республики в различных отраслях.

С целью знакомства с военной историей региона, формирования чувства уважения к воинам-землякам, к семьям погибших и ветеранам Великой Отечественной войны, Вооруженных Сил Республики Беларусь, воинам-афганцам рекомендуется предусмотреть мероприятия по благоустройству мест захоронений советских солдат, погибших во время Великой Отечественной войны, памятников, монументов, обелисков (трудовые десанты «Не оставим без заботы», благотворительные акции «Одиноких людей не бывает» и др.), поисково-исследовательскую работу по увековечению памяти погибших защитников Отечества и жертв войн. Востребованной формой поисково-исследовательской

работы в данном направлении является создание интерактивных карт, которые позволяют установить местоположение памятника, его описание. Необходимо обратить внимание воспитанников на информационный сервис «Память народа», обобщенный электронный банк данных «Мемориал».

В условиях оздоровительного лагеря логично продолжить работу по информационно-образовательному проекту «ШАГ», усилив ее в части реализации социальных проектов и инициатив с представлением отчетных материалов (видеосюжеты, видеоролики, видеоклипы, фотоколлажи, отдельные фотографии, публицистические тексты и др.) на открытой интернет-площадке «“ШАГ”: Мы действуем». Целесообразно проведение с привлечением использования государственной символики мероприятий, приуроченных к знаковым событиям в истории Республики Беларусь и имеющих особое историческое и общественно-политическое значение: День всенародной памяти жертв Великой Отечественной войны (22 июня), День Независимости Республики Беларусь (День Республики) (3 июля).

Главными задачами воспитателей является создание системы по военно-патриотическому воспитанию в детском оздоровительном лагере, формирование у детей и молодежи морально-психологической и физической готовности к выполнению обязанности по защите Родины, воспитание на примере подвига советского народа в Великой Отечественной войне, создание объединений по интересам военно-патриотического профиля. Деятельность поисковых объединений воспитанников детского оздоровительного лагеря должна быть направлена на изучение и исследование истории малой родины военного периода на основе местного краеведческого материала, поиск и увековечение имен погибших в годы Великой Отечественной войны, благоустройство территорий мемориальных комплексов, обелисков, памятников, братских и индивидуальных могил. Воспитатели детских оздоровительных лагерей должны инициировать и организовывать экскурсии, туристические походы по местам боевой славы, вместе с воспитанниками участвовать во Всебелорусской молодежной экспедиции «Маршрутами памяти. Маршрутами единства», Республиканской патриотической акции «Их подвиг в памяти потомков сохраним», в Республиканской военно-патриотической игре «Орленок». В современных условиях необходимо использование единой интерактивной платформы по патриотическому воспитанию <https://patriot.rcek.by>.

Одним из направлений военно-патриотического воспитания в детском оздоровительном лагере является проведение профориентационной работы. Ориентация на профессию офицера осуществляется посредством раскрытия ее сущности; психологических требований к личности будущего офицера; диагностирования индивидуальных свойств воспитанников, их способностей; воспитания необходимых свойств и качеств личности, уважения к людям военной профессии.

Проводя индивидуальные беседы, диспуты, беседы у костра, воспитательные мероприятия, посвященные памятным датам, воспитатели стремятся раскрыть сущность профессии офицера, ратного труда (общественно необходимый, коллективный, сложный комплексный труд, связанный с постоянной опасностью, риском для жизни), показать необходимость для офицера высокой культуры, совершенных технических знаний. Это особенно важно в условиях всевозрастающего объема технических военных знаний, усложнения боевой техники, необходимости сохранения постоянной боевой готовности. В процессе профориентации воспитатели обращают внимание воспитанников на морально-политические, военно-профессиональные качества, психолого-педагогические умения офицера, на конкретных примерах показывают проявления этих качеств и умений в боевой обстановке и в мирное время. Встречи с курсантами, офицерами убеждают в том, что навыки программирования, контроля, управления, глубокие инженерные знания офицера должны органически сочетаться с его организаторскими способностями, психолого-педагогическими умениями.

Весьма важно обучить воспитателя навыкам диагностирования профессиональной пригодности будущего офицера, так как ее надо определить в школьные годы, в период формирования склонностей и способностей школьника. Воспитатели в процессе наблюдения, бесед, непосредственного участия с воспитанниками в военно-спортивных играх «Зарница», «Орленок», военизированных походах в детских оздоровительных лагерях, в оборонно-спортивных лагерях, юношеских военно-патриотических объединениях определяют способность воспитанника к длительной и напряженной работе, его выносливость, способность решать мыслительные задачи в условиях действия посторонних раздражителей, сохранять самообладание в напряженных ситуациях, легко переходить от одного вида деятельности к другому, проявлять нестандартность мышления, инициативу.

Выявив наиболее способных юношей и девушек, воспитатели привлекают их к организации массовых военно-патриотических мероприятий, руководству кружками для воспитанников младшего возраста, назначают командирами подразделений и посредниками в военно-спортивных играх. Одновременно им даются рекомендации по самовоспитанию, проводятся профконсультации. Воспитатели знакомят учащихся с задачами Вооруженных Сил Республики Беларусь, с наиболее распространенными армейскими специальностями, рассказывают о подготовке офицеров на военных факультетах учреждений высшего образования Республики Беларусь и о правилах приема в военные училища, в Военную академию Республики Беларусь, в Институт пограничной службы Республики Беларусь, о сроках обучения в них.

Особое место в военно-патриотическом воспитании молодежи принадлежит встречам с ветеранами Великой Отечественной войны, курсантами военных учреждений образования, шефским связям с воинскими частями. В детском оздоровительном лагере воспитатели проводят беседы на военно-патриотические темы, обсуждают кинофильмы («Офицеры», «Освобождение», «А зори здесь тихие» и др.), теле- и радиопередачи о воинах-артиллеристах, связистах, летчиках. В беседах со школьниками воспитатели используют материал из героического прошлого Вооруженных Сил, примеры из жизни воинов в мирное время, знакомят с профилюграммами некоторых военных специальностей, проводят диспуты на военно-патриотические темы, обращают внимание воспитанников на необходимость совершенствования идейно-нравственных, волевых качеств, физической подготовки, расширения политического кругозора, вовлекают их в спортивные секции, соревнования по различным видам спорта, в военно-спортивные игры, в военные, технические, оборонные кружки, в клубы по изучению военной техники.

В процессе подготовки воспитателей к осуществлению военно-патриотического воспитания в детском оздоровительном лагере их необходимо обучать методике проведения «уроков мужества», методике работы с отрядами красных следопытов, с профильными юнармейскими отрядами, шире привлекать будущих воспитателей к работе героико-патриотических клубов, клубов юного путешественника, клубов будущих командиров, обучать умению координировать работу с военкоматами, внешкольными учреждениями (клубы и кружки юных моряков, летчиков, артиллеристов), подразделениями ДОСААФ, со школами юных патриотов, с военными учреждениями образования.

Очень важно учитывать национально-культурные аспекты военно-патриотического воспитания молодежи. В данном случае большое значение имеет изучение истории Беларуси, военной истории, свидетельствующей о том, что территория Беларуси в течение многих веков не раз становилась ареной боевых действий и воинам приходилось защищать свою землю от врагов. Воспитатели на конкретных примерах убеждают молодежь в том, что славная история белорусского народа – история оборонительных и освободительных войн. Желание защитить Отечество вдохновляло белорусских воинов на многочисленные победы.

Знание военной истории Беларуси помогает сформировать лучшие черты характера личности: гордость за прошлое белорусского народа, стремление продолжить традиции боевого мастерства в военных условиях, защищать независимость Отечества, содействовать его экономическому и духовному развитию.

В воспитательной работе в детском оздоровительном лагере необходимо использовать материалы республиканских научно-практических конференций по военно-патриотическому воспитанию [4; 5; 6].

При проведении детской летней оздоровительной кампании 2022 года особое внимание уделялось гражданско-патриотическому воспитанию детей, в этот период было организовано 480 военно-патриотических лагерей, в которых оздоровились более 18 тысяч школьников [7]. Подобные лагеря в Беларуси для детей – это место, где под началом квалифицированных педагогов ребята могут погрузиться в реальную солдатскую атмосферу и пройти курс молодого бойца (почти настоящий). Многие из таких лагерей были организованы под началом военно-патриотических клубов, которые в последнее время работают практически во всех крупных городах нашей страны. Здесь дети постигают азы безвредного и умелого обращения с оружием, осваивают основы военной дисциплины и особенности организации армейского быта, занимаются физической подготовкой под руководством профессиональных наставников. 8 июля 2022 г. на базе 83-го отдельного инженерно-аэродромного полка открылся военно-патриотический лагерь «Патриот» ГУО «Центр дополнительного образования детей и молодежи г. Бобруйска» [8]. С воспитанниками проходили занятия по строевой подготовке, особый интерес вызвало посещение воинской части, экскурсия, проведенная в комнате боевой славы.

На базе учебного центра Института пограничной службы Республики Беларусь функционировал военно-патриотический лагерь «Рубеж» [9]. Помощь воспитателям оказывали бывшие кадеты, а затем курсанты Института пограничной службы. В лагере «Рубеж» отдыхали и обучались 45 подростков, которые жили в условиях, максимально приближенных к армейским. Вместо отрядов в лагере были взводы. С воспитанниками проводились спортивные занятия, занятия по начальной военной подготовке, встречи с военнослужащими, вечера военных песен. После каждого мероприятия на сайтах учреждения образования, в социальной сети Инстаграм оперативно представляли видео- и фотоотчеты. В военно-патриотическом лагере «Доблесть» в войсковой части 3214 внутренних войск МВД особое внимание уделялось воспитанию положительного отношения к службе в армии. На протяжении нескольких недель к столичным спецназовцам приезжали отдохнуть, набраться сил и научиться военным премудростям группы школьников в возрасте от 10 до 15 лет. Смена длилась 9 дней. Юноши в части жили круглосуточно, девочек отпускали переночевать домой. С учащимися проводились занятия по военно-патриотической тематике, строевой подготовке на учебных точках. На одной из площадок под присмотром военнослужащих ребята поражали цели из страйкбольных пистолетов. На другой точке в динамике отрабатывалась тактика действий бойцов передвижения, стрельба из укрытия по мишеням. Учащиеся занимались медицинской, физической, огневой подготовкой, учились собирать и разбирать автомат Калашникова, накладывать медицинские повязки, получали знания о проведении искусственного дыхания. На скалодроме учащиеся взбирались по отвесной стене, преодолевая страх высоты, развивали координацию движений,

занимались рукопашным боем. По окончании смены дети получили сертификаты о прохождении в военно-патриотическом лагере занятий по программе специального назначения. У многих школьников появились планы связать взрослую жизнь со службой во внутренних войсках МВД. Летом 2022 г. во внутренних войсках МВД было организовано 25 лагерей, 16 из которых – с круглосуточным пребыванием детей. За 3 летних месяца в гостях у военных побывало около 900 ребят [10].

Очень интересно и эффективно была построена работа по военно-патриотическому воспитанию учащихся 7–8 классов в лагере «Феникс» [11], где на протяжении смены проводились такие мероприятия, как «День патриота», «День мужественности», «День защитника», «День гражданина», «День воспоминаний», «День спасателя». Воспитанники посещали мемориальные комплексы «Хатынь», «Тростенец», «Курган славы», братское захоронение в урочище Ивановщина, знакомились с текстом военной присяги.

Анализ опыта работы военно-патриотических лагерей в Республике Беларусь показывает их эффективность в совершенствовании гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. О развитии военно-патриотических клубов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.
2. О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы [Электронный ресурс] : Постановление Совета Министров Республики Беларусь 29 декабря 2021 г. № 773. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.
3. Методические рекомендации в помощь организаторам летнего отдыха в 2023 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://oktsport.schools.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.
4. Воспитание молодежи в духе гражданственности и патриотизма, готовности к выполнению воинского долга : материалы респ. науч.-практ. конф., г. Брест, октябрь 1989 г. – Брест, 1989. – 251 с.
5. Воспитание молодежи в духе гражданственности, патриотизма и готовности к службе в армии Республики Беларусь : материалы респ. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию Победы в Великой Отечественной войне, г. Минск, 29 марта 1995 г. – Минск, 1996. – 127 с.
6. Патриотическое воспитание как составная часть государственной идеологии Республики Беларусь. Воспитание молодежи в духе гражданственности, патриотизма и готовности к военной службе : материалы респ. науч.-практ. конф., г. Минск, 2003. – Минск : М-во обороны Республики Беларусь, 2003. – 316 с.

7. В Беларуси в летний период организовали 480 военно-патриотических лагерей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belta.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.
8. Военно-патриотический лагерь «Патриот» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cxtbobr.schools.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.
9. Жизнь в военно-патриотическом лагере «Рубеж» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ng-press.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.
10. Здесь дети учатся самостоятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minsknews.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.
11. Военно-патриотический лагерь «Феникс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://schl.logoysk-edu.gov.by>. – Дата доступа: 26.02.2023.

*Поступила в редакцию 06.03.2023*

УДК 378.147

**Гасова Ольга Владимировна**  
старший преподаватель  
кафедры иностранных языков

**Olga Gasova**  
Senior Lecturer of the Department  
of Foreign Languages

Белорусский национальный технический  
университет  
г. Минск, Беларусь

Belarusian National Technical University  
Minsk, Belarus,  
o.gasova@mail.ru

## ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА

### PROCEDURAL CHARACTERISTICS OF EDUCATION DIALOGUE

Данная статья посвящена рассмотрению учебного диалога как педагогического процесса, т.е. через призму учебного диалога дается характеристика таким структурам, как цель, задачи, содержание, процесс. Поскольку под процессом в широком смысле слова понимается деятельность, то особое внимание уделяется деятельности участников диалога. В качестве дидактической задачи ставится организация конструктивной деятельности студента с целью формирования универсальных и базовых компетенций будущего специалиста. Они выходят за пределы узкопрофессиональных компетенций и могут быть сформированы независимо от специализации обучающегося. Этим объясняется их универсальность. Также дается описание характеристик учебного диалога как процесса взаимодействия.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** учебный диалог как процесс; деятельностный подход; процессуальные характеристики учебного диалога; универсальные и базовые компетенции будущего специалиста.

This article deals with education dialogue as a teaching process, it is considered from the perspectives of the purpose, tasks, content, and process. In the broad sense process is understood as an activity. Therefore special attention is paid to the activities of the participants in the dialogue. As a didactic task, the organization of a student's constructive activity is set in order to form future specialist's universal and basic competencies. They go beyond the limits of narrow professional competencies and can be formed regardless of the student's specialization. This explains their versatility. The description of the procedural characteristics of the education dialogue as a subject of analysis is also given in this article.

**К e y w o r d s:** education dialogue as a process; activity-based approach; procedural characteristics of education dialogue; universal and basic competences of the future specialist.

В настоящее время образовательный процесс в Республике Беларусь развивается в русле мировых тенденций, основными чертами которого являются прагматизм, информатизация, трансдисциплинарность, цифровая трансфор-



мация и индивидуализация, и нацелен на практико-ориентированную подготовку специалистов [1]. Модель передачи готовых знаний заменяется моделью обучения, ориентированной на деятельностный характер образовательного процесса. В качестве результата подразумевается формирование личности, готовой к самостоятельному образованию и развитию, а также обладающей обобщенными способами мышления и деятельности, системностью знаний. Обучающиеся в процессе поиска информации, работы с проблемой, ее обсуждения и выбора вариантов решения получают навыки аналитической работы, развития критического мышления, моделирования ситуации и создания проектов как продуктов собственной деятельности. Использование активных методов обучения с целью интенсификации межличностного взаимодействия и работы с учебным материалом, привлечение проективной педагогики с целью обучения разработке продукта собственного учения демонстрируют на практике деятельностный характер обучения в образовательном процессе. Формирование активной позиции обучающегося, приобретающего универсальные компетенции в учебном диалоге, предстает особо актуальной проблемой.

Основными компонентами педагогического процесса являются цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения. Исходя из данной структуры, процесс конструирования учебного диалога рассматривается как единство деятельностей педагога и обучающихся в целевом, содержательном и процессуальном аспектах обучения. Наиболее важным является вопрос, из каких видов деятельностей состоит учебный диалог как процесс конструирования и как происходит взаимодействие и взаимовлияние педагога и обучающихся. Поэтому основной задачей является показать, как деятельность преподавателя проецируется на деятельность студента, и в каких универсальных и базовых компетенциях обучающегося она выражается.

Целевой компонент учебного диалога соответствует целям и задачам, отраженным в нормативно-правовых документах об образовании. Компонент «содержание» следует рассматривать через содержание обучения в вузе, которое опирается на необходимые в будущей профессиональной деятельности компетенции. Отличительной чертой образовательного процесса в техническом университете является его практическая направленность. Выбор изучаемых дисциплин определяется интересами экономики, производства и бизнеса. Техническая составляющая нашего благосостояния очевидна и оказывает все большее влияние на повседневную жизнь. Однако достижения технического прогресса не следует возвышать над общечеловеческими ценностями. Поэтому актуальным является формирование и развитие универсальных и базовых компетенций, среди которых можно выделить непосредственно связанные с умением вступать в диалог. Для успешного диалогического взаимодействия важно умение мыслить конструктивно, с терпением и пониманием выстраивать межличностные отношения, быть способным понимать несколько

мнений, бесконфликтно разрешать споры и т.д. Перечисленные компетенции выходят за рамки узкопрофессиональных знаний и необходимы всем специалистам. В образовательных стандартах базовые и универсальные компетенции проявляются «во владении методами системного и сравнительного анализа; в обладании сформированным критическим мышлением; во владении умениями проектирования и прогнозирования; в умении и желании учиться, повышать квалификацию в течение всей жизни; в умении работать в команде; толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные, культурные и иные различия; в способности выдвигать новые идеи; в обладании сформированными личностными качествами, такими как самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность и др.» [2, с. 4]. Поэтому при конструировании учебного диалога содержанием является сама конструктивная деятельность преподавателя и студента, нацеленная на приобретение метапредметных компетенций. В проекции на процесс конструирования учебного диалога эти компетенции нашли выражение в таких компонентах как: аналитико-синтезирующий, моделирующий, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и рефлексивный [3].

Взаимодействие в образовательном процессе всегда происходит в виде процесса. Процессом, вслед за исследователем В. С. Безруковой, «принято называть явления, протекающие во времени и пространстве, внутри которых происходит смена состояний, приводящая в свою очередь к смене стадий развития» [4, с. 29]. Опираясь на вышеприведенное определение, охарактеризуем процессы, происходящие в результате конструктивной деятельности субъектов учебного диалога, которые дают его участникам возможность переходить на новый уровень развития. Деятельность в учебном диалоге требует высокой мыслительной и творческой активности всех субъектов как при подготовке, так и при его проведении. Деятельность педагога в учебном диалоге ориентирована не на передачу готового знания, а на формирование опыта приобретения знания самостоятельно, на стремление выработать у обучающихся необходимость конструировать собственный «продукт» путем включения в проблемно-поисковую деятельность. Конструктивная деятельность обучающегося является проекцией конструктивной деятельности педагога по таким позициям как: постановка целей и задач, моделирование будущей деятельности, составление плана собственных действий, их реализация в процессе обучения, рефлексия результата и личных достижений.

Учебный диалог как взаимодействие субъектов образовательного процесса показывает принятие целей обучающимися, т.е. объединение, совпадение целей педагога и обучающегося при совместном движении к запланированному результату. При этом умение поставить цель и задачи как собственного обучения в вузе, так и цель отдельного занятия по определенной дисциплине со стороны обучающегося проистекает из осознания важности и значимости

образования. Цель как запланированный результат необходимо постоянно артикулировать в сознании обучающихся, для того чтобы деятельность носила осознанный характер. Обучение постановке целей на отдельном занятии, показание значимости изучаемого предмета, его связи с будущей профессиональной деятельностью постепенно ведет обучающегося к самостоятельному владению этой процедурой. Так проявляются аналитико-синтезирующие умения студента. Большое значение имеют способности студента и преподавателя оперировать основными компонентами учебного диалога, главными из которых выделяются цели, задачи, средства диалогического взаимодействия, его результаты и пр. Основной задачей конструирования является овладение способностью «осмысливать» учебный диалог и его значение для собственного обучения в вузе (для студентов) и выделение учебного диалога как объекта педагогического анализа (для преподавателей) [5; 7].

Тщательное обдумывание целей и задач ведет к вычленению ключевой проблемы, анализу положительных и отрицательных факторов, постановке новых уточненных задач, т.е. к моделированию ситуаций учебного диалога. В процессе работы с проблемой педагог совместно с обучающимися осуществляет комплекс действий, которые выражаются в таких умениях как поиск объекта, содержащего проблему, самостоятельная формулировка проблемы, выдвижение ряда гипотез или вариантов для решения, постановка цели и задач при решении проблемы, моделирование идеального образа объекта, анализ полученных результатов, проверка их соответствия. Умение работать с проблемой показывает состоятельность студента в таких действиях как составление плана собственных действий, разработка нескольких вариантов решения, создание различных моделей деятельности и поведения.

Деятельность распадается, таким образом, на составляющие компоненты: осмысление, обдумывание и самостоятельная подготовка собственных действий, рефлексия результатов. Предварительно студент определяет конкретные действия, выбирает наиболее приемлемые для себя средства и прогнозирует результат собственного участия, т.е. проектирует свою образовательную траекторию. Такую проектировочную деятельность способен выполнить студент в том случае, когда преподавателем были указаны опорные точки, зафиксированы ключевые моменты при решении учебной проблемы. Данная помощь необходима на начальном этапе в виде указаний, советов, рекомендаций. В последующем обучающийся самостоятельно будет следовать данному алгоритму действий.

Под *конструктивными умениями преподавателя* понимается огромный пласт действий, осуществляемых педагогом как при подготовке к занятию, так и непосредственно на занятии. На преподавателя возлагается обязанность по методически грамотному планированию структуры и хода занятия, выбору целесообразных методов и средств с соответствием с уровнем подго-

товленности группы, в четком распределении ролевых и функциональных обязанностей, в понимании целей деятельности. Конструктивные умения преподавателя носят практический характер и преследуют определенную цель [6].

*Конструктивные умения студента* формируются не сразу. Необходимо формировать эти умения постепенно: от понимания цели собственного обучения через подготовку ответов и тем самым демонстрацию сильных сторон своей личности к способам получения знания, к формированию стратегии личностного развития. Постановка ясных и понятных целей и задач формирует четкие и понятные обучающемуся действия. Необходимо для этого знакомить студентов с содержанием следующего занятия, предварительно нацеливать их на проблему, чтобы предстоящие действия обдумывались и готовились.

*Рефлексивные умения* требуют пристального внимания, так как придают целостность и законченность образу специалиста. Под рефлексивными умениями студента понимается его способность осуществлять постоянную оценку собственного участия в учебном диалоге по основным позициям. Например, насколько хорошо была поставлена цель, какие методы и средства были выбраны, соответствует ли достигнутый результат поставленной цели, насколько повысился личный уровень овладения информацией, в какой зависимости находится степень активности на занятии и усвоение информации, насколько достигнут результат и пр.

Согласованность взаимодействия субъектов учебного диалога возможна благодаря усвоенным правилам коммуникативного поведения. Среди основных можно назвать такие рекомендации как уважительное отношение к собеседнику, выслушивание его точки зрения, недопущение обострения конфликтных ситуаций. Понимание собственной позиции и позиции собеседника, умение определить его аргументы и способность отыскать точки соприкосновения характеризуют обучающегося как субъекта, способного самостоятельно контролировать процесс обсуждения. Без соблюдения правил диалога истинный диалог невозможен. *Коммуникативные умения* выделяются нами в качестве одной из универсальных компетентностей, поскольку коммуникация, общение, диалог пронизывает все сферы человеческой жизнедеятельности.

Кроме того, учебному диалогу как процессу присущи такие характеристики как: темпоральность, процессуальность, интенсивность или динамичность, этапность, культурный аспект и модальность субъектов. Остановимся более подробно на каждой из них.

- Под «темпоральностью» понимается временной контекст. Временные границы, в которых происходит взаимодействие педагога и обучающихся, а также конкретизация временного интервала, отводимого на каждый этап, всегда следует учитывать при подготовке к занятию. Постоянные изменения в общество-политической ситуации государства, в образовательной политике,

в подходах к обучению влияют на учебный диалог. Поэтому каждый учебный диалог не идентичен предыдущему, который был проведен ранее. Следует учитывать не только физические характеристики времени (протяженность диалога, ограниченность временным интервалом), но и исторический контекст. Это позволяет педагогу корректировать свои действия по отношению к студентам, учитывать возрастные и гендерные особенности обучающихся, а также ситуативно обусловленный контекст развертывания процесса обучения.

- Под компонентом «пространство» понимается место и условия развертывания учебного диалога (учреждения среднего, средне-специального или высшего образования и др.). В нашем исследовании границами пространства учебного диалога выступает технический университет, дисциплины социально-гуманитарного цикла.

- Интенсивность или динамичность учебного диалога. Под «динамичностью» понимается «смена видов деятельности, движение от простого к сложному, от принятия готовых целей к их самостоятельной постановке. Личность развивается при условии самостоятельного продвижения от образования к самообразованию, в приращении опыта учения и обучения. Интенсивность учебного диалога зависит от уровня развития и владения перечисленными умениями обучающихся. Чем выше уровень, тем динамичнее развивается диалог и тем продуктивнее он становится. Динамичность диалога находится в зависимости от уровня развития комплекса компетенций его участников» [3, с. 43].

- «Этапность» учебного диалога. Конструируя учебный диалог как форму организации занятия, необходимо учитывать присущие ему композиционные элементы, которые можно рассматривать как «развертывание сюжетной линии (по Ю. М. Лотману) диалога: от приветствия и создания благоприятной рабочей атмосферы, через взаимодействие до осмысления проделанного. При организации учебного диалога наблюдается также наличие сложных мыслительных процессов и деятельностей, таких как анализ, синтез, логика, обобщение, моделирование, проектирование и конструирование, рефлексирование. Каждый процесс может выступать как отдельным этапом, так и самостоятельно расчленяться на этапы. Например, процесс проблематизации имеет четкую структуру и этапы (поиск проблемы, ее фиксация, постановка цели и задач внутри проблемы, поиск и отбор вариантов решения, создание идеального образа и воплощение на практике выбранного варианта, рефлексия проделанной работы)» [3, с. 43].

- «Культурный аспект». Субъекты, организующие и вступающие в диалог, демонстрируют разный уровень культуры, образования и воспитания. Учебный диалог – это совокупность различных сторон личности субъектов учебного диалога, а также социальных, культурных и исторических контекстов. Учитывая этот аспект при конструировании, можно варьировать сложность, интенсивность учебного диалога.

• Под «модальностью» понимают намерения субъектов, их мотивы, степень готовности участников к ведению диалога, эмоциональное состояние, их отношение к происходящему.

Процессуальные характеристики довольно изменчивы, имеют большую вариативность, зависимы от историко-культурных и временных аспектов, личностных предпочтений и особенностей, поэтому их следует учитывать при конструировании учебного диалога. Конструирование учебного диалога представлено сложным компонентным составом деятельности педагога и обучающихся, которые сочетаются в непосредственном диалогическом взаимодействии. Обозначенный круг деятельности, мыслительных операций, выполняемых педагогом и обучающимися в учебном диалоге характеризуют его как процесс активного взаимодействия, взаимовлияния и взаимообогащения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Республики Беларусь, 30 ноября 2021 г., № 683. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/by-be/kontseptsiya-do-2030-goda>. – Дата доступа: 02.12.22.
2. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. (ОСВО 1-26 02 05-2021) : РД РБ : введ. 09.02.2022 №24. – Минск : Министерство образования РБ, 2022. – 14 с.
3. Гасова, О. В. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога [Электронный ресурс] : монография / О. В. Гасова. – Минск : БНТУ, 2017. – Режим доступа: <https://rep.bntu.by/handle/data/33671>. – Дата доступа: 20.12.2022.
4. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
5. Перегудов, Ф. И. Введение в системный анализ : учеб. пособие для вузов / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высш. шк., 1989. – 367 с.
6. Кларин, М. В. Технология постановки целей / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 50–65.
7. Позняков, В. В. Область целеполагания в проектировании / В. В. Позняков // Кіраванне ў адукацыі. – 2003. – № 2. – С. 30–49 ; № 3. – С. 24–47.

*Поступила в редакцию 06.03.2023*

УДК 37.06

*Дмитренко Виолетта Евгеньевна*  
старший преподаватель кафедры  
английского языка гуманитарных  
факультетов факультета  
социокультурных коммуникаций

*Violetta Dmitrenko*  
Senior Lecturer of the Department  
of the English Language  
of the Faculty of Humanities  
of the Faculty of Social and Cultural  
Communication

*Белорусский государственный университет*  
г. Минск, Беларусь

*Belarusian State University*  
Minsk, Belarus  
violetmermaid@yandex.by

## ГИБКИЕ НАВЫКИ КОММУНИКАЦИИ КАК ФАКТОР УСПЕХА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЛЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

## COMMUNICATION SOFT SKILLS AS A FACTOR OF SUCCESS AND EFFICIENCY FOR YOUNG PROFESSIONALS

В статье рассматривается роль гибких навыков коммуникации для молодых специалистов с учетом изменений в современном мире. Автор определяет ключевые понятия, такие как гибкие навыки, коммуникация, гибкие навыки коммуникации, раскрывает суть терминов и показывает их взаимосвязь. В статье представлены характеристики реалий сегодняшнего дня, с учетом которых обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы. Автор обосновывает необходимость и важность гибких навыков коммуникации как ключевых компетенций высокоэффективных специалистов. Статья будет полезна для специалистов, занимающихся вопросами образования, психологии и экономики, а также для специалистов по управлению персоналом, сотрудников компаний, работающих в коллективе и менеджеров на руководящих должностях.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *VUCA-мир; гибкие навыки; гибкие навыки коммуникации; коммуникация.*

The article is devoted to the role of communication soft skills among young professionals taking into account the changes in the modern world. The author defines the key concepts, such as soft skills, communication, communication soft skills, reveals the essence of the terms and shows their relationship. The article presents the characteristics of the realities of today, in view of which the relevance of the problem under consideration is justified. The author substantiates the necessity

and importance of communication soft skills as key competences of highly effective specialists. The article will be useful for specialists engaged in education, psychology and economics, as well as for HR specialists, employees of companies working in teams and managers in managerial positions.

*Key words:* VUCA world; soft skills; hard skills; communication soft skills; communication.

The characteristics of the modern world can be represented by the acronym VUCA, each letter representing the following words in the order they are presented: vulnerable, uncertain, complex, and ambiguous. We live in an era of global digitalization, and the younger generations are clearly different from previous generations because of the above-mentioned properties of modern times. Moreover, as early as 2016, the annual meeting of the World Economic Forum declared that the 4th industrial revolution has begun.

Due to global trends that are qualitatively transforming the world and society, there is a demand for certain competencies and, as a consequence, a need to identify strategies for their formation. Professors and lecturers working in higher educational institutions face a difficult task, namely, to train a specialist with not only professional competencies, but also with the so-called soft skills.

What should a modern successful specialist be like? Certainly, he or she is a specialist who has not only professional competencies known as hard skills, but also so-called soft skills. Attributing success to one single trait of character or a personal characteristic seems irrational. Success in professional sphere is usually achieved due to a complex set of factors, however, there are certain nonacademic competencies or soft skills that give a person a competitive advantage in the labor market.

H. Chassidim, D. Almog, M. Shlomo, A. Fixsen, S. Cranfield, D. Ridge, E. Chell, R. Athayde, etc. describe soft skills as personal characteristics necessary for modern professionals of different specialties, and conditions for the development of these skills in higher education. As a result of theoretical analysis of the problem of flexible communication skills, their structural organization, as well as their formation in the process of learning in higher education there arise various points of view as to the definitions.

A. P. Lobanov and N. V. Drozdova consider flexible skills through the prism of “competence triangle” which includes personal skills, hard and soft skills.

The author will rely on the works of the aforementioned scholars in terms of defining hard or professional skills and soft or interpersonal skills.

*Hard Skills* – special knowledge and skills in the field of expertise and professional activities.

*Soft Skills* – a set of supraprofessional skills (competencies) that allow to be successful regardless of the specifics of activity [1, p. 22].



Soft skills develop throughout life, and in some periods – especially intensively. One of them is the period of higher education.

Scholars from all over the world have been making up a list of soft skills that are to be applied in various situations. However, it is worth noting that the use of the skills has a common effect on self-development, qualitative studying process as well as on job promotion. A number of soft skills contribute to success and professional advancement independently of professional spheres. Nowadays a vast quantity of jobs presupposes less repetitive tasks and much more autonomy, which means that there is more so-called space for problem solving, interaction with people from different walks of life and creativity at work.

The social media platform for finding and making business contacts, LinkedIn, presented a report showing that 92 % of employers consider soft skills more important than technical or hard skills.

Speculatively we can divide soft skills into four groups:

- communicative (communication and understanding of other people);
- intellectual (critical thinking, creativity);
- volitional (time and emotion management);
- leadership (managing others, teamwork).

Coursera Inc., a major provider of open online courses founded by Stanford University computer science professors, has released a “Job skills of 2023” – an e-book that lists the key human and digital skills of today, whose criticality is gaining momentum. Among the ten so-called human skills (another name for soft skills) are storytelling, change management, communication, and so on. The handbook concludes by highlighting the growing importance of skills such as storytelling and communication competencies for any professional in the workplace and for life in society at large.

So, it is essential to note the significance of forming communication soft skills. Let us recall the meaning of the term *communication* itself, which is the process of transferring information from one person to another through various communication channels by means of a common system of signs. The term *communication* is complex, encompassing structural components, types, forms, types, directions, and so on. Moreover, the need to communicate is dictated not so much professionally as biologically, due to the biological features of *Homo sapiens* as a species that are “imprinted” in us. This competence assists in making contacts, self-presentation, effective job performance, effective problem solving. Daily we have to communicate with absolutely different people that have different education, manners and background, that is why it is essential to organize learning process with the involvement of certain tools that develop communication soft skills. Without this ability, a modern professional is not competent enough.

Communication soft skills include as follows:

- public speaking and presentation skills;
- persuasive skills;
- interpersonal skills;
- listening skills;
- communicating with empathy;
- providing and accepting feedback;
- team work and collaboration in groups;
- non-verbal communication skills;
- telephone skills;
- written speech.

One of the most required qualities or competencies in a worker is the skill to communicate effectively with people, for example teamwork interaction or providing services to clients, as well as to express thoughts rationally in oral and written speech. There is an evident tendency in the modern world towards digitalization and automatization. So well-developed communication soft skills are a must for a thoughtful specialist as skillful communication is quite a rare thing because of its negligence due to stimulation of technical skills that cater for machine maintenance. Communication skills include not only conveying ideas but also practicing active listening, responding, and maintaining the conversation, which means not monopolizing the conversation.

One of the examples of a communication soft skill in use can be a well-prepared speech at a work meeting, where, for example, a speaker has the chance to make a good first impression with his or her initial phrases. Moreover, if there are storytelling techniques included the whole speech will be no less than a work of art in the field of communication [2, p. 122].

One of the guidelines of effective communication is following the communication context, one of the examples can be when an interlocutor behaves accordingly to the situation and takes into consideration the most influential factors that can enhance the effectiveness of interaction. Effective and beneficial communication for all is like the cement that unites the participants into a close-knit team thus making the team more powerful as all the members of it move towards a certain goal co-existing in a good work atmosphere. Undeniably it is not taught on purpose at university faculties with the exception of the ones that specialize in professional communication skills and their development, but the reality is that such soft skills are required independently of professional sphere.

In the Russian-speaking world, education experts are introducing a system of the four most important skills for specialists of the future, called the “4K System,” which is called so because of the first letter and the sound of the four skills in the Russian language. The system includes critical thinking, creativity, communication,

and cooperation. Lesson projects are being developed with the goal of building 4K skills. And there are more and more such projects. Moreover, in some Russian schools the system to develop flexible skills is included in the education system and funded by large companies, such as Sber [3].

According to the scholars interested in this field the development of soft skills should be on the curriculum and should be evaluated independently as it is required from present-day generations that have entered the workforce and the ones that will to be better prepared with soft skills.

Teaching hard professional skills without the development of properly related skills to establish contact, conduct business correspondence, feel the emotions and motives of the interlocutor, smooth out sharp angles in communication, distinctly convey the meanings inherent in the act of communication is currently insufficient.

Thus, current realities and forecasts in the professional sphere show that hard professional competencies are not enough in the labor market, yet the presence of formed soft skills presents more value in a young specialist. Among those soft skills which tend to appear significant nowadays the leading role belongs to communication soft skills.

A specialist of any field with well-developed communication soft skills will be able to present himself or herself competently, negotiate effectively, formulate his or her requests and understand a partner or a client. Professionals in managerial positions, with developed communication soft skills, acquire the ability to create the right atmosphere, motivate employees, effectively give instructions and understand the emerging needs in the team. Without competent communication it is impossible to build a constructive dialogue, be it with a partner, client or employee, which means that the possibility to reach an agreement is much reduced.

It is inappropriate to deny the fact of the relevance of these skills for future professionals in different fields, so it is necessary to develop recommendations for the formation of flexible communication skills among students. In particular, foreign language seminars and practical classes are quite 'fruitful ground' in the aspect of forming communication soft skills. According to the curriculum developed for higher education institutions, foreign language – is a training discipline, the subject of which is a system of knowledge, skills and abilities, aimed at developing the ability to carry out direct communication (speaking, listening) and indirect communication (reading, writing), taking into account the specifics of the subject of communication and communication codes, the nature of interaction between interlocutors, their targets and type of interaction and social and cultural context. In foreign language classes, students develop speaking skills in addition to studying grammar, reading texts, writing, and listening. The development of direct communication skills is given quite a lot of time in foreign language classes, in view of this, the reinforcement of the knowledge attained by the development of communication soft skills in a foreign language is advisable. If we talk about a foreign language, first of all, as a

means of communication in professional activities, it is critically important to pay enough attention to language learning at university with a focus on training and consolidation of soft skills.

In conclusion, it is worth noting the necessity to not only realize the importance of soft skills and communication soft skills in particular in the modern world, but also to master them in time to remain a competitive and highly effective specialist in the labor market. The set of skills required from modern specialists in any professional sphere is a combination of professional competencies and soft skills, where the latter are playing an increasingly significant role year after year. This is especially true for communication soft skills. According to many studies conducted with the purpose of figuring out which skills are key skills for success at workplace it is evident that communication soft skills should not be neglected at all, because it appears to be the skill which students and future graduates are lacking the most. A good expert of the future must possess all the tools to effectively carry out their duties, among which communication has been and will be one of the critical universal competencies, as we live and work in a society which is undergoing the processes of high automatization and mass digitalization.

The society we live in expresses itself and self-actualizes to a large extent through communication. Thus, well-formed communication soft skills allow not only to achieve certain professional goals, coexist and collaborate smoothly with colleagues in a team, but also solve problems effectively in everyday life. Thus, we are already seeing the emergence of offline and online courses and workshops to develop communication skills. The reality clearly demonstrates to mankind the high demand for formed communication soft skills.

#### REFERENCES

1. *Lobanov, A. P.* Soft Skills for digital generation : teaching manual / A. P. Lobanov, N. V. Drozdova. – 2nd ed. – Minsk : NIHE, 2022. – 154 p.
2. *Shimanskaya, V. A.* Communication: Get on well with any person / V. A. Shimanskaya – M. : Alpina Publisher, 2022. – 152 p.
3. 4K: Measuring Critical Thinking, Creativity, Communication, and Cooperation [Electronic resource]. – Mode of access: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k>. – Date of access: 20.03.2023.

*Поступила в редакцию 19.05.2023*

## ПСИХОЛОГИЯ

**УДК: 159 95: 785**

**Валуйская Татьяна Леонидовна**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии

*Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь*

**Tatsiana Valuyskaya**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy & Psychology

*Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
valuiskaya@gmail.com*

### МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВЕРБАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### MUSICAL INFLUENCE ON STUDENTS' VERBAL INTELLIGENCE: RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY

В статье раскрывается проблема воздействия слушания музыки на когнитивные функции. Результаты экспериментального исследования показывают, что музыка произведения «Маленькая ночная серенада» В. А. Моцарта – это довольно эффективное кратковременное средство организации на родном языке когнитивных ресурсов вербального интеллекта и вербальной памяти студентов лингвистических специальностей.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *классическая музыка; музыкальная перцепция; вербальный интеллект; память; «Эффект Моцарта»; студенты.*

The article reveals the impact of listening to music on cognitive functions. The results of the experimental study show that the music of “A Little Night Serenade” by W. A. Mozart is a fairly effective short-term tool for organizing cognitive resources of L1 verbal intelligence and L1 verbal memory of linguistic profile students.

**Key words:** *classical music; music perception; verbal intelligence; memory; “The Mozart effect”; students.*

Язык музыки универсален и близок почти каждому человеку. При его восприятии и использовании не возникает языковых, возрастных, гендерных или социальных барьеров. Музыка – важнейший ресурс нашей цивилизации, создаваемый и постоянно пополняемый каждым поколением людей. Человек может самостоятельно интуитивно или сознательно обращаться к этому ресурсу.

Многokратные обращения формируют музыкальные предпочтения личности, развивают музыкальные вкусы, а также являются индикаторами этих предпочтений.

В последние несколько десятилетий большой потенциал музыкального воздействия начинает активно изучаться в психологических (и, особенно, нейропсихологических) исследованиях и применяться в практике психологической и психолого-педагогической помощи.

Музыкальное воздействие осуществляется в четырех основных направлениях: рецептивном, воссоздающем, имитационном и творческом.

Считаем важным отметить, что музыкальное влияние является процессом, опирающимся на познавательную активность субъекта. В этом процессе можно выделить доминирующий вид познавательной активности при субдоминантном положении других ее видов. *Рецептивное направление* предполагает восприятие музыки (музыкальную перцепцию) и реализуется преимущественно через ситуативную познавательную активность. *Воссоздающее направление* задействует самостоятельное исполнение музыки на любом инструменте, включая собственный голос и предполагает доминирование репродуктивной познавательной активности. *Имитационное направление* реализуется через обучение игре на музыкальных инструментах, пению и танцевальным движениям и опирается на активность взаимодействия или, другими словами, совместную активность обучающего и обучающегося. *Творческое направление* (в узком смысле) предполагает сочинение музыки и в лучших своих вариантах определяется доминированием надситуативной познавательной активности личности.

В данной статье рассмотрим рецептивное направление, сосредоточив внимание на процессуальных характеристиках и продуктивных эффектах музыкальной перцепции в процессе выполнения студентами-лингвистами заданий экспериментальной методики диагностики вербального интеллекта.

Один из ведущих мировых экспертов в области музыкальной психологии Д. Дойч считает восприятие музыки сложно-структурированным многоуровневым видом перцепции [1].

Ряд исследователей (Л. В. Авдеев, Ю. П. Варивода и В. М. Дубовик), рассматривая иерархическое строение музыкальной перцепции, считают первым ее уровнем совокупность отдельных ощущений, вызываемых звуком и функционирующих на основе врожденных программ. Второй – более высокий – собственно перцептивный уровень предполагает восприятие музыкальных ладо-ритмических паттернов (типовых моделей). Третий уровень музыкальной перцепции организуется вокруг эмоционально-эстетического музыкального переживания. Самый высокий уровень восприятия музыки образуют элементы, связанные с глубоко личным опытом человека – воспоминаниями о жизненных событиях, особенными ассоциациями, возникающими под влиянием звучащего произведения [2].

Эмоциональная активация является наиболее изученным вариантом ответа на музыкальную стимуляцию. Современный этап психологических и психофизиологических исследований характеризуется смещением фокуса научного интереса на когнитивные характеристики музыкального воздействия и их физиологические корреляты. Д. Дойч акцентирует наше внимание на таких когнитивных характеристиках музыкальной перцепции, как произвольность и осмысленность [1], тем самым обратившись к роли сознания в восприятии человеком музыкальных произведений.

В исследовании проблемы локализации в мозге человека областей, отвечающих за музыкальную перцепцию, с помощью спектрального анализа ЭЭГ был зафиксирован преимущественный ответ на музыкальное воздействие независимо от жанровой принадлежности музыки в правом полушарии головного мозга. При этом фокус ответа на классическую музыку локализован в височной области [3].

Опираясь на многочисленные исследования, И. Е. Лукьянова, Е. А. Сигида и С. Н. Утенкова отмечают, что в ранние годы правое полушарие головного мозга человека развивается быстрее, чем левое. «Правое полушарие интуитивное, эмоциональное, отвечает за творческие способности, когнитивную (познавательную) новизну и более чувствительно к эстетической стороне обучения, является доминантным в осуществлении функций опознавания и идентификации цвета, определенных видов симультанного зрительного гнозиса, проявляется в музыкальных способностях... Все, с чем человек сталкивается впервые, воспринимается правым полушарием целостным образом, без особого анализа, а все, чему обучился, становится достоянием левого и хранится в виде неких паттернов (типовых моделей)» [4, с. 67–68]. На эти научные знания можно опираться при объяснении положительного эффекта музыкального воздействия на креативность человека, особенно в раннем возрасте. В то же время способность эффективно справляться с новизной относится к функциональному пространству интеллекта.

В контексте нашего экспериментального исследования мы обратились к музыке Вольфганга Амадея Моцарта. Позитивное влияние его произведений на решение пространственных интеллектуальных задач получило широкую известность после успешных экспериментов Ф. Раушер с коллегами, результаты которого были опубликованы в 1993 году [5]. Сами авторы изложили ограничения своей работы, указав на произведение, которое они использовали (сонату ре-мажор К. 448 для двух фортепиано), краткосрочность произведенного эффекта (10–15 мин) и необоснованность отнесения полученных результатов к интеллекту в целом. Однако в обыденном сознании произошла не совсем оправданная генерализация «эффекта Моцарта»: преувеличение силы и дли-

тельности влияния, распространение его на многие сферы психического развития, широкое применение в лечебной практике и перенос эффекта на все произведения композитора. А в 1999 г. появилось экспериментальное опровержение выводов исследования Ф. Раушер с коллегами под названием «Тайна эффекта Моцарта: невозможность воспроизведения» [6].

Противоречивость результатов породила в XXI в. множество новых научных изысканий, повторяющих дизайн работы Ф. Раушер с соавторами. В 2010 г., спустя 16 лет после первоначальной публикации об экспериментах с сонатой ре-мажор для двух фортепиано, J. Pietschnig, M. Voracek и A. Formann представили на суд научного сообщества результаты мета-анализа, обобщающего данные почти сорока различных исследований с участием суммарно более 3000 испытуемых. Авторы мета-аналитической работы пишут о том, что общий предполагаемый эффект от прослушивания сонаты ре-мажор В. А. Моцарта с целью улучшения решения пространственных интеллектуальных задач невелик по размеру как при сравнении с немзыкальной стимуляцией, так и с отсутствием стимуляции. Применение других музыкальных произведений оказывает примерно такое же воздействие на успешность решения задач на пространственное вращение, как и восприятие сонаты В. А. Моцарта. Более того, статистически подтверждается более высокий суммарный эффект воздействия музыки В. А. Моцарта, полученный в исследованиях лаборатории Ф. Раушер, в сравнении с работами других авторов. Вследствие всего вышесказанного J. Pietschnig, M. Voracek и A. Formann объявляют «специфический эффект Моцарта» если не недоказанным, то имеющим слабые доказательства [7].

Активное использование электроэнцефалографии и нейровизуализации в исследованиях последних лет позволило глубже понять суть музыкального влияния, а также расширило доказательную базу эффекта Моцарта. Ученые из Словении N. Jaušovec, K. Jaušovec и I. Gerlič на выборке из 56 испытуемых доказали позитивное влияние музыки В. А. Моцарта (знаменитой сонаты ре-мажор К. 448) на активность мозга в процессе обучения решению задач на пространственное вращение. ЭЭГ- данные, собранные при решении задач, были проанализированы с использованием методов событийной десинхронизации/ синхронизации (ERD/ERS) и аппроксимированной энтропии (ApEn). Эффективным оказалось как применение музыкального произведения В. А. Моцарта в отдельности, так и его сочетание с релаксацией [8].

В 2015 г. были опубликованы исследования группы ученых из Италии (W. Verrusio, E. Ettore, E. Vicenzini, N. Vanacore, M. Cacciafesta & O. Mecarelli). Они выявили положительное влияние той же сонаты В. А. Моцарта, которое выражается в проявлении паттерна волновой активности мозга, связанного с памятью, познанием и готовностью к решению проблем. После восприятия



знаменитого произведения Л. В. Бетховена «К Элизе» подобных изменений в ЭЭГ не выявлено. Авторы исследования считают, что получили свидетельство того, что соната ре-мажор В. А. Моцарта способна активировать нейронные цепи, связанные с когнитивными функциями [9].

Исследователи J. R. Hughes и J. J. Fino произвели компьютерный анализ множества классических музыкальных композиций, включавший 81 произведение В. А. Моцарта, И. К. Баха и И. С. Баха, Ф. Шопена и 55 других композиторов. Они выявили в музыке В. А. Моцарта (а также Бахов) высокую степень долговременной периодичности, особенно в диапазоне от 10 до 60 секунд (в среднем 30 секунд), а также акцентирование средней мощности отдельных нот, особенно G3 (196 Гц), C5 (523 Гц) и B5 (987 Гц), что, по мнению авторов, является важной предпосылкой особого воздействия музыки В. А. Моцарта на способность слушателей оперировать пространственно-временными характеристиками [10].

Обратившись к проблеме влияния музыкального сопровождения на эффективность выполнения вербальных задач, можно обнаружить несогласованность полученных экспериментальных данных и выводов исследований. Например, в работе L. Jäncke получено подтверждение, что фоновая музыка, различающаяся по мелодичности и темпу, не оказывает существенного влияния на эффективность заучивания вербального материала [11]. Однако в работе L. A. Angel утверждается, что уровень выполнения как вербальных, так и невербальных задач существенно повышался при прослушивании музыки В. А. Моцарта [12].

В нашем экспериментальном исследовании проверялась гипотеза о возможности оказать позитивное влияние на продуктивность психометрического вербального интеллекта студентов, изучающих иностранный язык на уровне специальности, посредством музыкальной перцепции произведения В. А. Моцарта «Маленькая ночная серенада». Серенада № 13 соль-мажор (Eine kleine Nachtmusik) – это произведение в четырех частях, написанное В. А. Моцартом в 1787 году. Этот музыкальный шедевр известен широкому кругу слушателей и может быть отнесен к так называемому «легкому» жанру. В исследовании применялась первая часть серенады – Allegro (продолжительность звучания – 5 мин 55 с). Исследование выполнено в парадигме интеллекта как индивидуального ментального опыта субъекта. Важно, что «интеллект – это не столько способность человека обучаться или мыслить в рамках концептуальных систем, с которыми он уже знаком, сколько его способность обучаться и мыслить в рамках новых концептуальных систем, которые могут потом влиять на уже существующие структуры знаний» [13, с. 66].

Вербальный интеллект формируется, проявляется и определяется при оперировании знаковыми языковыми системами. Проблема продуктивности

вербального интеллекта обучающихся в процессе получения высшего профессионального образования лингвистического профиля решается как профессионально-ориентированная и профессионально-значимая (обусловленная). Представляется вполне обоснованным, что человек, постоянно имеющий дело с иностранным языком как целью и средством своей будущей профессиональной деятельности, стремится познать язык глубоко и системно, применяя и наращивая в этой области свои когнитивные и личностные ресурсы.

В одной из последних работ Д. Дойч показывает, как переплетаются музыка и речь, утверждая, что они проистекают из ранней формы общения, в которой были элементы того и другого [14]. Как отмечает К. М. Шипкова, «по мнению ряда исследователей музыкальный и языковой синтаксис имеют в своих нейрональных сетях общие звенья. Эта общность обнаруживается в том, что музыка и речь одинаково требуют интеграции последовательно воспринимаемых стимулов в структурно-организованную сеть. Наличие общих звеньев в психологической и нейрональной структурах этих процессов позволяют воздействовать ритмом и интонацией на речь» [15, с. 69].

**Дизайн исследования.** Экспериментальное исследование выполнено с помощью модифицированной методики «Ведущий способ группировки» (ВСГ) А. П. Лобанова [16, с. 54–57]. В о - п е р в ы х, стимульный материал методики состоит из 18 слов-понятий. Это количество лексических единиц после предъявления подлежит объединению в триады, запоминанию и воспроизведению, но при этом значительно превышает объем рабочей памяти. Следовательно, группировка материала становится необходимым условием его эффективного запоминания. В о - в т о р ы х, методика позволяет варьировать способ предъявления слов-стимулов (аудиальный, визуальный, аудиовизуальный). В - т р е т ь и х, процедура проведения диагностики прямо предусматривает наличие двухминутных пауз, которые могут быть увеличены, либо заменены музыкальной стимуляцией. В - ч е т в е р т ы х, критерий объединения лексических единиц в триады студентам неизвестен и может быть обнаружен либо выработан студентом самостоятельно лишь в процессе запоминания лексических единиц. При этом существует два нормативных способа структурирования материала: ассоциативный (связь по смежности, например – *яблоко, яблоня, сад*) и понятийный (отнесение к одному классу, например – *яблоня, дуб, лиственница*). Однако студентам не сообщается ни о существовании этих нормативных способов, ни о том, как конкретно нужно группировать слова для запоминания. Если слово уже было включено в состав группы, его нельзя записать в другую триаду в рамках одной серии, так что приходится делать выбор, опираясь на собственное понимание инструкции. Список слов диктуется 5 раз. После каждого предъявления студенты за 2 минуты должны записать все триады, которые они запомнили и убрать из поля зрения листочки с записями.

Количество полных триад, сгруппированных во внутреннем плане по ассоциативному признаку – показатель продуктивности конкретного или практического интеллекта, понятийных группировок – абстрактного или теоретического. Общее количество релевантных групп, воспроизведенных студентом – показатель продуктивности вербального интеллекта в целом. Таким образом, методика эксперимента объединяет два ведущих фактора успешного усвоения иностранного языка (вербальный интеллект и рабочую память) и моделирует процесс сложной интеллектуальной деятельности субъекта, связанной с выработкой оптимальной стратегии мышления/обучения.

В исследовании использовался аудиальный способ предъявления стимульного материала. После второго прочтения списка слов-стимулов пауза в обеих группах была увеличена и длилась около 6 минут. В экспериментальной группе студенты в это время слушали «Маленькую ночную серенаду», а в контрольной – просто пребывали в тишине с закрытыми глазами. Следует отметить, что студенты не имели возможности видеть свои предыдущие записи и начинали воспроизведение в каждой последующей серии на новом листе. Третье, четвертое и пятое предъявления были идентичными в обеих группах (с двухминутными перерывами) и не предполагали пауз с музыкальной стимуляцией. Объем выборки исследования составил 40 человек (все они – студенты 1 курса факультета английского языка) МГЛУ по 20 человек в контрольной и экспериментальной группах.

**Результаты и их обсуждение.** Студенты первого года обучения встретились со значительными затруднениями, получив задание не просто запомнить 18 слов, а объединить их в триады и записать эти тройки слов. Юноши и девушки постоянно переключали внимание между двумя заданиями: группировкой лексических единиц в ментальном плане и их запоминанием. В результате после первого предъявления (серия 1) 18 слов в экспериментальной группе 6 студентов (30%) смогли воспроизвести по одной ассоциативной триаде, 4 студента (20%) – по одной понятийной, 1 студент (5%) – две ассоциативные триады, остальные 9 человек (45%) запомнили отдельные слова или пары слов, но не смогли представить их в триадах. Никто из испытуемых в 1 серии не воспользовался двумя нормативными способами. В контрольной группе 6 студентов (30%) предложили по одной ассоциативной группировке после первого предъявления, и 2 студента (10%) – по две. 4 студента (20%) составили по одной понятийной группе. Остальные студенты (40%) запоминали и воспроизводили отдельные слова либо пары слов. Также никто не группировал материал двумя нормативными способами, а открывал для себя лишь один из возможных вариантов.

После второго предъявления (серия 2: восприятие музыки либо пауза в тишине) результаты закономерно возросли как в экспериментальной, так и

в контрольной группах. Эффект повторения стимульного материала сыграл положительную роль. При этом в экспериментальной группе после восприятия «Маленькой ночной серенады» В. А. Моцарта рост эффективности как группирования лексики, так и прирост был более существенным: и стимулирующего влияния музыка в экспериментальной группе. У 11 студентов (55%) произошел скачкообразный рост количества слов, которые они запомнили, сгруппировав в нормативные триады, а у 4 студентов (20%) – рост был более плавный (добавилось по одной–две триады). В среднем в экспериментальной группе наблюдалось трехкратное увеличение количества слов, которые были сгруппированы нормативным способом и воспроизведены. После неуспешных вариантов в серии 1 появлялось по две–три триады (6–9 слов) в серии 2. У тех, кто смог после первого предъявления воспроизвести хотя бы одну нормативную триаду, во второй серии мы наблюдали от двух до пяти нормативных группировок: т.е. от 6 до 15 сгруппированных и воспроизведенных слов из 18 возможных. При этом у 9 человек (45%) наблюдался прирост как ассоциативных, так и понятийных вариантов, а у 7 человек (35%) – только одного вида – либо ассоциативных, либо понятийных. После музыкального воздействия проявилась ярко выраженная индивидуальная вариативность реагирования на стимулирующее влияние: у 2 студентов (10%) при отсутствии прироста релевантных вариантов группировки наблюдались ярко выраженные индивидуализированные ассоциации, свидетельствующие об активизации вербальной креативности (ими были составлены и воспроизведены по памяти в серии 2 две и три тройки слов соответственно). И, наконец, еще у двух испытуемых, не предложивших в серии 2 ни одной релевантной группировки, продуктивность запоминания сразу после музыкальной стимуляции оказалась максимальной: одна девушка запомнила и воспроизвела в индивидуализированных триадах все 18 слов, а вторая – 15. Таким образом, прирост продуктивности памяти после музыкальной стимуляции оказался четырехкратным у тех студентов, которые избрали способ группировки материала для запоминания, отличающийся от нормативного.

В контрольной группе также наблюдался прирост релевантных группировок слов, показывающих повышение продуктивности вербального интеллекта и памяти студентов. Увеличение произошло в среднем в 1,7 раза (в экспериментальной группе – в 3 раза). У студентов контрольной группы, которые в серии 1 не предложили ни одной группировки нормативным способом, количество индивидуализированных вербальных триад выросло в среднем в 2,7 раза (в экспериментальной группе – в 4 раза). При этом также выделился один участник эксперимента, который в серии 2 устойчиво избрал индивидуальный способ группировки лексики и запомнил таким образом 12 слов

из 18 предложенных (в экспериментальной группе выявились два таких человека, которые показали более высокую продуктивность – 15 и 18 лексических единиц соответственно).

Таким образом, сразу после почти шестиминутного музыкального воздействия (5 минут 55 секунд) в экспериментальной группе наблюдался более существенный прирост продуктивности вербального интеллекта и вербальной памяти студентов, чем после паузы в тишине аналогичной продолжительности. И конкретный, и абстрактный интеллект студентов оказался подвержен кратковременному позитивному эффекту музыкальной перцепции произведения В. А. Моцарта «Маленькая ночная серенада» (части 1. Allegro). Позитивное влияние от слушания музыки усилилось при третьем повторении после музыкальной стимуляции (в промежутке от 5 до 9 минут). После четвертого и пятого повторений степень выраженности различий между контрольной и экспериментальной группами уменьшилась преимущественно за счет роста продуктивности запоминания в контрольной группе, но сохранила статистическую значимость. Данные результаты с достаточной точностью были воспроизведены также в дипломной работе А. В. Передни, выполненной под нашим руководством (при меньшей длительности звучания музыки, чем в нашем варианте). Они также вполне согласуются с выводами нейропсихологических исследований, постулирующих появление под влиянием музыки В. А. Моцарта (правда, другого произведения – сонаты ре-мажор) паттерна волновой активности мозга, связанного с памятью, познанием и готовностью к решению проблем [9].

Позитивное влияние музыки на продуктивность запоминания у студентов 1 курса лингвистического профиля получения образования отличается индивидуальной вариативностью в зависимости от опосредованности вербальным интеллектом (при предпочтении нормативных способов группировки лексики), либо вербальной креативностью (при выборе индивидуальных, надситуативных способов). Вершинный уровень восприятия музыки образуют элементы, связанные с субъектным опытом человека – особыми жизненными событиями, глубокими переживаниями, индивидуальными способами переработки когнитивного материала, которые ассоциируются со звучащей музыкой. Обращение отдельных студентов к этому уровню позволило преобразовать познавательную активность рецептивного, ситуативного уровня в активность надситуативную и быстрее достичь максимальной продуктивности запоминания. В случае опосредования креативностью (надситуативной активностью) результаты запоминания предварительно являются более высокими, но окончательные выводы по этому вопросу можно будет сделать только после увеличения выборки исследования.

Таким образом, музыка «Маленькой ночной серенады» В. А. Моцарта – это довольно эффективное кратковременное средство организации когнитивных ресурсов вербальной памяти и вербального интеллекта студентов лингвистического профиля на родном языке при аудиальном способе предъявления лексического материала. Однако хотим предостеречь от переноса изложенных выводов на изучение языка иностранного: для прояснения данного вопроса необходимы дальнейшие исследования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Deutsch, D.* Psychology of Music / D. Deutsch. – San Diego : Elsevier, 2013. – 542 p.
2. *Авдеев, Л. В.* Рождение звукоряда. Из чего делают музыку / Л. В. Авдеев, Ю. П. Варивода, В. М. Дубовик. – СПб : BODlib, 2006. – 92 с.
3. *Павлыгина, Р. А.* Спектральный анализ ЭЭГ человека при прослушивании музыкальных произведений / Р. А. Павлыгина, Д. С. Сахаров, В. И. Давыдов // Физиология человека. – 2004. – Т. 30. – № 1. – С. 62–69.
4. *Лукьянова, И. Е.* Функциональная асимметрия мозга: новые возможности дефектологии [Электронный ресурс] / И. Е. Лукьянова, Е. А. Сигида, С. Н. Утенкова // Специальное образование. – 2020. – № 2. – С. 62–72. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-asimmetriya-mozga-novye-vozmozhnosti-v-defektologii>. – Дата доступа: 12.05.2023.
5. *Rauscher, F. H.* Music and spatial task performance [Electronic resource] / F. H. Rauscher, G. L. Shaw, K. N. Ky // Nature. – 1993. – Mode of access: <https://doi.org/10.1038/365611a0>. – Date of access: 15.05.2023.
6. *Steele, K. M.* The mystery of the Mozart effect: failure to replicate [Electronic resource] / K. M. Steele, K. E. Bass, M. D. Crook // Psychological Science. – 1999. – Vol. 10, № 4. – P. 366–369. – Mode of access: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00169>. – Date of access: 10.05.2023.
7. *Pietschnig, J.* Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis [Electronic resource] / J. Pietschnig, M. Voracek, A. K. Formann // Intelligence. – 2010. – Vol. 38, № 3. – P. 314–323. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.03.001>. – Date of access: 05.05.2023.
8. *Jaušovec, N.* The influence of Mozart’s music on brain activity in the process of learning [Electronic resource] / N. Jaušovec, K. Jaušovec, I. Gerlič // Clinical Neurophysiology. – 2006. – Vol. 117, № 12. – P. 2703–2714. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2006.08.010>. – Date of access: 05.05.2023.
9. *Verrusio, W.* The Mozart Effect: A quantitative EEG study [Electronic resource] / W. Verrusio [et al.] // Consciousness and Cognition. – 2015. – Vol. 35, № 9. – P. 150–155. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.05.005>. – Date of access: 05.05.2023.

10. *Hughes, J.* The Mozart effect: distinctive aspects of the music – clue to brain coding? / J. R. Hughes, J. J. Fino // *Clinical Electroencephalography*. – 2000. – Vol. 31, № 2. – P. 94–103.
11. *Jäncke, L.* Music listening while you learn: No influence of background music on verbal learning / L. Jäncke, P. Sandmann // *Behavioral and Brain Functions*. – 2010. – Vol. 6, № 1. – P. 3.
12. *Angel, L. A.* Background music and cognitive performance / L. A. Angel, D. J. Polzella, G. C. Elvers // *Perceptual and Motor Skills*. – 2010. – Vol. 110, № 3, Pt. 2. – P. 1059–1064.
13. *Sternberg, R. J.* Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 411 p.
14. *Deutsch, D.* Musical Illusions and Phantom Words: How Music and Speech Unlock Mysteries of the Brain / D. Deutsch. – NY : Oxford University press, 2019. – 272 p.
15. *Шипкова, К. М.* Использование музыкаобогащенной среды при нарушениях когнитивных функций у взрослых (теоретический обзор) / К. М. Шипкова // *Клиническая и специальная психология*. – 2020. – Т. 9, № 1. – С. 64–77.
16. *Лобанов, А. П.* Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.

*Поступила в редакцию 06.06.2023*

**УДК 159.9.072**

**Валу́йская Татьяна Леонидовна**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Tatsiana Valuyskaya**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy & Psychology

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

**Радивило Екатерина Александровна**  
студент факультета английского языка

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Ekaterina Radivilo**  
Student of the Faculty of English

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
radivilo322@gmail.com

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

## THE CORRELATION BETWEEN PERFECTIONISM AND COGNITIVE DISTORTIONS OF STUDENTS MAJORING IN HUMANITIES

Предлагаемая статья посвящена результатам теоретического и эмпирического исследования проблемы перфекционизма и его взаимосвязи с когнитивными искажениями у студентов гуманитарных специальностей. В статье рассмотрены подходы к проблеме перфекционизма, обоснованы его структура и типология, проанализированы виды когнитивных искажений. В эмпирическом исследовании выявлены взаимосвязи когнитивных искажений с я-ориентированным, ориентированным на других и социально предписанным перфекционизмом.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** перфекционизм; Я-ориентированный перфекционизм; перфекционизм, ориентированный на других; социально-предписанный перфекционизм; когнитивные искажения; студенты; гуманитарный профиль.

The proposed article is devoted to the results of the theoretical and empirical study of the problem of perfectionism and cognitive distortions of students majoring in humanities. The article examines approaches to the problem of perfectionism, provides insight into its structure and typology, analyzes the types of cognitive distortions. The correlation between cognitive distortions and self-oriented, other-oriented and socially prescribed perfectionism was revealed in a sample group of students of humanities.



*Key words: perfectionism; self-oriented perfectionism; other-oriented perfectionism; socially prescribed perfectionism; cognitive distortions; students; humanitarian profile.*

Желая прожить жизнь, наполненную смыслом и высшей полезностью, человек стремится к саморазвитию и самосовершенствованию. Подчинение своей судьбы высоким жизненным целям характерно для людей, обладающих развитым интеллектуальным и личностным потенциалом, способных на высокие достижения. Таким образом, перфекционизм как чрезвычайное стремление к совершенству кажется вполне естественной составляющей жизненной стратегии одаренной личности, а также одним из индикаторов высокого интеллектуального, личностного, творческого потенциала. Кроме того, стремление к совершенству задает важный вектор не только отдельной личности, но и человечеству в целом, направляя сообщества к прогрессивному развитию.

Однако психологические исследования и практика психологического консультирования часто приводят к прямо противоположным выводам: вместо конструктивного поступательного развития, перфекционизм может направлять личность к весьма разрушительным мучительным переживаниям собственного несовершенства, неврозу, депрессии и даже суициду. А изначально высокие общественные цели могут обернуться нетерпимостью к тем, кто не вписывается в идеалы того или иного сообщества. Таким образом, у глобального стремления к совершенству обнаруживается ярко выраженный деструктивный полюс. Не удивительно, что в рамках клинической психологии сложилась традиция рассмотрения перфекционизма личности как негативного явления, требующего вмешательства специалиста с целью коррекции чрезмерных проявлений стремления к совершенству и даже личностной реабилитации самих перфекционистов для восстановления их психологического здоровья и психологического благополучия.

С точки зрения современной психологии усиленное стремление к совершенству представляется довольно противоречивым явлением, имеющим как позитивную, так и негативную составляющие. Причем споры о природе перфекционизма также актуальны в современной науке. В недавно опубликованном в 2022 г. в открытом доступе систематическом обзоре литературы по проблемам перфекционизма, выполненном Tingting Fang и Fan Liu, отмечается высокий исследовательский интерес к данной теме во всем мире [1]. Согласимся с китайскими авторами, что, несмотря на признание как позитивных, так и негативных аспектов перфекционизма, в психологическом научном сообществе сохраняется тенденция к рассмотрению его в качестве преимущественно нежелательной личностной черты (или совокупности черт). Кроме того, в общем объеме научной деятельности исследования негативных аспектов перфекционизма существенно преобладают над работами, сосредоточенными на позитивном полюсе стремления к совершенству [Там же].

В ранних исследованиях большинство авторов рассматривали перфекционизм как черту личности, сопряженную с отрицательной самооценкой. Ученые считали, что при перфекционизме стремление к совершенству сопровождается постановкой чрезмерных целей и тенденцией слишком жестко оценивать поведение [2].

Однако уже в конце 70-х гг. D. Namachek отметил, что перфекционизм может быть представлен двумя основными типами: нормальным и невротическим [3]. Эта типология была подтверждена в дальнейших исследованиях адаптивного и дезадаптивного эффектов перфекционизма. В зависимости от многих факторов может «включаться» та или иная сторона сильного стремления личности к совершенству. Адаптивный вариант воплощения перфекционизма предполагает высокие, но достижимые стандарты, предпочтение порядка и организованности, удовлетворенность собой, стремление отличаться в лучшую сторону, мотивацию достижения [4, с. 119]. P. J. Bieling, A. L. Israeili и M. M. Antony исследовали две формы перфекционизма с помощью факторного анализа и обнаружили, что, в отличие от адаптивного, дезадаптивный перфекционизм отражает сомнения и опасения людей по поводу принятия решений, а также нереалистичные ожидания [5] Г. В. Иванченко отметила, что дезадаптивные проявления перфекционизма зависят от активизации межличностных ненасыщаемых потребностей, которые начинают занимать главное место в структуре потребностей личности [4].

Дальнейшие исследования привели ученых к выводу о том, что перфекционизм – это сложное многомерное явление, моделируя которое, можно познать его природу. Серьезным вкладом в представления о перфекционизме стала концепция, авторами которой являются P. L. Hewitt и G. L. Flett [6]. Группа канадских ученых, основываясь на результатах как собственных исследований, так и работ других специалистов, предложила многомерную модель, в основе которой лежат, на наш взгляд, два критерия: направленность перфекционизма личности (на себя или на других) и субъективное восприятие источника перфекционизма как внутреннего или внешнего стимула (т. е. активность, добровольность, естественность, или реактивность, вынужденность, навязанность внешними условиями). Исследователи разработали соответствующий инструмент диагностики исследуемого феномена – Многомерную шкалу перфекционизма (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-H). Этот диагностический инструмент адаптирован на русскоязычной выборке Н. Н. Грачевой [7]. Как отмечают современные исследователи, этот подход появился в тот период, когда перфекционизм рассматривался лишь в рамках личностного конструкта и не включался в социально-психологический контекст [8].

P. L. Hewitt и G. L. Flett изначально выделили 4 измерения перфекционизма, однако эмпирическое подтверждение получили три из них: 1) я-ори-

ентированный перфекционизм; 2) перфекционизм, адресованный другим; 3) социально предписанный перфекционизм [6; 7]. Представим интерпретацию по каждому из этих измерений стремления к совершенству.

1. *Я-ориентированный перфекционизм* является репрезентацией высоких личностных стандартов, повышенной требовательности субъекта к себе, склонности постоянно контролировать и жестко оценивать собственное поведение. Повышенные ожидания и требования направляются человеком на самого себя.

2. *Перфекционизм, адресованный другим*, предполагает высокие стандарты для других людей, ожидание от них совершенства в мыслях, действиях и поступках, повышенные требования и жесткое оценивание их поведения. Требовательность и критичность личности проявляется в первую очередь по отношению к другим людям.

3. *Социально предписанный перфекционизм* формирует представления человека о социальных стандартах, ожиданиях и оценках его личности и поведения. Как отмечает Н. Г. Гаранян, этот параметр перфекционизма отражает субъективное убеждение в том, что другие люди нереалистичны в своих ожиданиях, склонны очень строго оценивать и оказывать давление на индивида с целью заставить его быть совершенным [9, с. 74–84].

П. Хьюитт и Г. Флетт полагают, что все компоненты перфекционизма должны рассматриваться во взаимосвязи [6].

Заметим, что модель Хьюитта-Флетта может найти свое подтверждение с позиций теории интериоризации (применительно к усвоению социокультурных норм). Так, *социально предписанный перфекционизм* предстает перед индивидом как внешнее требование сообщества, заданное для усвоения (но пока не принятое им в качестве требования к себе, не усвоенное им). При этом человеком осознается сам факт наличия к нему требования становиться все более совершенным (что может как соответствовать, так и не соответствовать действительности). Личность может не только предпринимать попытки адаптироваться к этим влияниям, но и стремиться избежать выполнения этих требований, избавиться от внешнего давления. Тем не менее, представления о чрезмерной критичности окружающих способны порождать у человека тревогу и беспокойство, так же, как и представления о неспособности соответствовать этим требованиям. Вероятно, социально предписанный перфекционизм может стать основным в структуре стремления личности к совершенству, если человеку на протяжении длительного времени не удастся адаптироваться к требованиям социума при ярко выраженной ситуативности, повышенной реактивности и некоторых других обстоятельствах. Если образцы перфекционизма для личности в этот период не «отфильтровываются» как чуждые ей, человек переходит к следующему уровню.

Перфекционизм по отношению к другим может соотноситься со следующим этапом усвоения социальной нормы, на котором ее требования применяются к другому человеку (но не к самому себе). Он включает, по нашему мнению, социальное сравнение и апробацию нормы на других людях. Этот этап не обязательно должен проживаться личностью самостоятельно, на собственном опыте. Процесс может быть связан с наблюдением за освоением нормы на символических моделях. Ориентация на повышенную требовательность к другим отводит фокус внимания от собственной личности, от размышлений о собственном совершенстве или несовершенстве. Вероятно, фиксация личности на этом этапе становления перфекционизма отражает некий промежуточный личностно-социальный уровень. В таком случае формула может звучать для человека следующим образом: «Я знаю, что я хочу, чтобы изменились другие. Пусть сначала они станут лучше, совершеннее». Перфекционизм, адресованный другим, сопряжен с попытками оказывать давление или как минимум влияние на свое окружение, заставить с собой считаться. Если эти попытки давления оказываются успешными, перфекционизм по отношению к другим закрепляется. В случае сильного противодействия человек получает дополнительный стимул для перехода к апробации перфекционистских требований на самом себе.

Я-ориентированный перфекционизм – это как раз и есть интериоризированный перфекционизм, т.е. усвоенная и принятая личностью требовательность к себе. Перфекционизм, ориентированный на себя, может рассматриваться как некоторые личностные границы или ограничения, как важный фильтр самовосприятия и самоотношения личности, вплоть до попадания в ядро образа-я (самоидентификации). В этом случае стремление к совершенству, повышенная требовательность к себе оказывается важным элементом мировоззрения личности, включается как центральное звено в структуру ее самоорганизации и саморегуляции.

Можно полагать, что подход П. Хьюитта и Г. Флетта не только позволил посмотреть на перфекционизм с точки зрения самой личности, значимых других и широкой социальной среды, но и обогатил феноменологию данного психологического явления, вооружил исследователей необходимыми диагностическими инструментами, позволил выдвинуть гипотезу о стадиях развития стремления личности к совершенству. По нашему мнению, профиль перфекционизма несет гораздо более существенную информацию, чем сведения об общем уровне стремления личности к совершенству. Главным индикатором перфекционизма, который закрепился в качестве одной из ведущих черт личности, можно считать очень высокий уровень Я-ориентированного перфекционизма при невысоком уровне выраженности двух других его видов. Важно обратить внимание на то, что перфекционизм по-разному проявляется в различных сферах жизни и видах деятельности, окрашивая и репрезентируя преимущественно наиболее важные для личности направления.

Исследования когнитивных искажений при перфекционизме – это попытки ответить на вопрос о глубинных причинах возникновения и закрепления у личности чрезмерного стремления к совершенству. Как отмечают С. Г. Артемцева и С. А. Малкина, «когнитивные ошибки – это бессознательные ошибки мышления, автоматические паттерны» [10]. Когнитивные искажения часто не соответствуют принципам логики, вероятностного рассуждения и правдоподобия, но люди руководствуются ими как истинными предпосылками и основывают на них свои суждения, опираются при принятии решений, проявляют в поведении. Наличие специфических ошибок – это норма деятельности когнитивной системы человека, а не патология. Но в степени выраженности этих искажений и возможности их осознания кроются как большие индивидуальные различия, так и разница между нормой и патологией. А. Фриман и Р. Девульф считают, что когнитивные искажения приводят к совершению множества новых ошибок. «Они не имеют отношения к сути принимаемых нами решений, а касаются способа их принятия. Короче говоря, это те ошибки, которые мы совершаем в процессе размышления об обстоятельствах нашей жизни. Мы говорим только о специфических ошибках мышления, которые создают для нас новые проблемы, усугубляют существующие и усложняют поиски их решений. Такие ошибки мышления приводят к неправильной интерпретации жизненного опыта, к ложным суждениям о других людях, к неправильной самооценке. Неправильное понимание, неверное суждение могут вызвать болезненные эмоции, что, в свою очередь, подтолкнет к поступкам, о которых впоследствии мы будем сожалеть, или, что еще хуже, помешает совершать действия, способные повысить наш жизненный потенциал» [11, С. 13–14].

Для изучения взаимосвязи перфекционизма и когнитивных ошибок нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 50 студентов Минского государственного лингвистического университета (18 юношей и 32 девушки). Возраст респондентов составляет от 18 до 21 года.

В исследовании использованы следующие методики: «Многомерная шкала перфекционизма» (P. L. Hewitt, G. L. Flett, в адаптации И. И. Грачевой) [7]; «Опросник когнитивных ошибок» (CMQ A. Freeman, R. DeWolf, в адаптации Е. А. Боброва, Е. В. Файзрахмановой) [12].

«Многомерная шкала перфекционизма» направлена на идентификацию и измерение Я-адресованного, ориентированного на других и социально предписанного перфекционизма, а также композитного уровня стремления личности к совершенству. «Опросник когнитивных ошибок» позволяет выявить такие когнитивные искажения, как «Персонализация», «Чтение мыслей», «Упрямство», «Морализация», «Катастрофизация», «Выученная беспомощность», «Максимализм», «Преувеличение опасности», «Гипернормативность» и степень их выраженности у личности.

Корреляционный анализ с применением коэффициента линейной корреляции Пирсона показал, что между показателями перфекционизма и когнитивных ошибок имеются значимые взаимосвязи. Одна сильная корреляция

наблюдается между переменными «Я-ориентированный перфекционизм» и «Максимализм» (когнитивная ошибка):  $r = 0,7$ ,  $p < 0,001$ . Эта связь более тесная, чем между разными видами перфекционизма. Композитный уровень перфекционизма также довольно тесно взаимосвязан с максимализмом:  $r = 0,68$ ,  $p < 0,001$ . В руководстве по интерпретации результатов диагностики с помощью методики ОКО максимализм представляется как «амбициозность и крайность в оценках, потребность в восхищении, выражающаяся через нарциссическую безупречность... тенденция преувеличивать свои достижения и упрекать других за их недооценку, а также обесценивание других за лень и необязательность» [12, с. 63].

Это же когнитивное искажение (максимализм) умеренно коррелирует с перфекционизмом, ориентированным на других:  $r = 0,41$ ,  $p < 0,01$  и социально-предписанным перфекционизмом:  $r = 0,42$ ,  $p < 0,01$ . Таким образом, в нашем исследовании подтверждается, что представленность и степень выраженности когнитивного искажения «Максимализм» растет пропорционально уровню всех видов перфекционизма. Это действительно ошибка, сопряженная с любым из видов перфекционизма, но наиболее тесно взаимосвязанная с повышенной требовательностью по отношению к самому себе.

Jennifer E. Nyland пишет о результатах исследования когнитивных ошибок при перфекционизме. При более низких, чем в нашем исследовании, коэффициентах корреляции сообщается о значимых взаимосвязях как нормального, так и дисфункционального перфекционизма с максимизацией (максимализмом) ( $r = 0,22$ ,  $p < 0,01$  и  $r = 0,42$ ,  $p < 0,001$  соответственно) [13]. Автор интерпретирует полученный в отношении нормального перфекционизма результат как неожиданный. Однако, на наш взгляд, эти итоги становятся закономерными, если принять идею, что перфекционизм представляет собой личностный ресурс, а позитивным или негативным (дисфункциональным) он становится в процессе применения (т. е. в инструментальном аспекте). В зависимости от сферы проявления, преград, встающих на пути достижения цели, признания – непризнания со стороны социального окружения, подтверждения или неподтверждения собственных ожиданий личности при перфекционизме может варьироваться степень проявления максимализма, но полное исчезновение этого когнитивного искажения вряд ли возможно.

Остальные когнитивные ошибки, которые изучались в данном исследовании, не взаимосвязаны со всеми тремя видами стремления к совершенству.

Характерными для двух видов перфекционизма – я-ориентированного и социально предписанного – являются значимые взаимосвязи со следующими когнитивными искажениями: «Морализация» ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,01$  и  $r = 0,46$ ,  $p < 0,01$ ) и «Упрямство» ( $r = 0,43$ ,  $p < 0,01$  и  $r = 0,42$ ,  $p < 0,01$ ). В качестве когнитивной ошибки морализация представляет собой «декларирование повышенной моральной ответственности, стремление к обеспечению безопасности за счет морального контроля над окружающими» [12, с. 62]. Можно предпо-

ложить, что если перфекционистские ожидания адресуются в первую очередь себе, ощущение безопасности может усиливаться за счет допущения, что мир не может быть слишком жесток к такому высоконравственному человеку (или к тому, кто так старается быть высоконравственным). При социально предписанном перфекционизме чувство безопасности достигается за счет допущения, что другие, требуя от личности повышенной моральной ответственности, сами в большей мере отвечают критерию нравственности. Приписывание моральной безупречности и «призывы к совести» уменьшают страхи перфекционистов, делают и их мир более субъективно безопасным на этапе ожиданий. А закономерное неподтверждение этих ожиданий усиливает опасения личностей, стремящихся к совершенству, генерализирует перфекционистскую тревогу. Переходя к такому когнитивному искажению, как упрямство, отметим, что оно может отражать негибкость перфекционистских установок. Выражаясь в настойчивом стремлении отстаивать свою самооценку, когнитивная ошибка «Упрямство» предполагает чрезмерную центрированность личности на себе, стремление отстаивать самооценку в сочетании со страхом ошибки и сужением проблемного поля [12].

«Гипернормативность» – когнитивное искажение, также взаимосвязанное с двумя видами перфекционизма: я-ориентированным ( $r = 0,34, p < 0,05$ ) и ориентированным на других ( $r = 0,31, p < 0,05$ ). Определяемая А. Е. Бобровым и Е. В. Файзрахмановой как «отождествление себя с социальными нормами, перфекционизм, стремление обезопасить себя за счет тщательного следования нормам и социальным предписаниям» [Там же], эта когнитивная ошибка, тем не менее, по результатам нашего исследования, весьма умеренно коррелирует с интегральным показателем стремления к совершенству ( $r = 0,4, p < 0,01$ ) и не взаимосвязана с социально-предписанным перфекционизмом.

Перейдем к когнитивным искажениям, которые специфичны для каждого вида стремления к совершенству. Отметим, что для перфекционизма по отношению к другим таковых не выявлено.

Я-ориентированный перфекционизм значимо взаимосвязан с когнитивной ошибкой «Персонализация» ( $r = 0,33, p < 0,05$ ). Чем более безупречным стремится быть человек, тем более выражены у него ожидания неодобрительного и даже враждебного отношения со стороны других, а также фиксация на критических замечаниях и несогласии с окружающими. С другой стороны, такого рода неблагоприятные ожидания являются источником повышения требовательности личности к себе.

Социально предписанный перфекционизм, в отличие от других видов стремления к совершенству, взаимосвязан с когнитивным искажением «Выученная беспомощность»:  $r = 0,4, p < 0,01$ . Актуализация предшествующего опыта неудач, обесценивание собственных возможностей сопряжено для личности с восприятием общественных требований как слишком сложных и явно завышенных.

Интересно, что когнитивная ошибка «Чтение мыслей» не взаимосвязана ни с одной из переменных нашего исследования. Ошибки «Катастрофизация» и «Преувеличение опасности» коррелируют с другими когнитивными искажениями, но не с видами перфекционизма.

Таким образом, больше всего статистически достоверных корреляций выявлено между переменной «Я-адресованный перфекционизм» и переменными когнитивных ошибок «Максимализм» (сильная взаимосвязь), «Морализация», «Упрямство», «Гипернормативность» и лишь затем «Персонализация». Чем выше у личности уровень стремления к совершенству и требовательности к себе, тем более в ее когнитивной системе выражены вышеописанные искажения. Социально предписанный перфекционизм взаимосвязан с четырьмя когнитивными ошибками, такими, как «Морализация», «Упрямство», «Максимализм» (эти три когнитивных искажения коррелируют также с Я-адресованным перфекционизмом) и «Выученная беспомощность». Перфекционизм, ориентированный на других, статистически достоверно коррелирует лишь с двумя переменными когнитивных ошибок: чем выше требовательность к другим, тем более выражены когнитивные искажения «Максимализм» и «Гипернормативность».

По результатам данного исследования мы приходим к парадоксальному выводу о том, что повышенная требовательность к другим людям, к своему окружению связана с более точными и адекватными «настройками» познавательной системы личности, сопряжена с меньшим количеством и меньшей степенью выраженности когнитивных искажений. Повышенная требовательность к себе, стремление к совершенству и восприятие требований других как завышенных связаны с большим количеством когнитивных ошибок. Общим когнитивным искажением, ассоциированным со всеми исследованными нами видами перфекционизма, является «Максимализм» как тенденция, соединяющая два противоположных стремления личности: преувеличивать и обесценивать.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Tingting, F.* A Review on Perfectionism [Electronic resource] / F. Tingting, L. Fan // Open Journal of Social Sciences . – 2022. – №1. – Mode of access: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=114853>. – Date of access: 20.12.2022.
2. *Flett, G. L.* Perfectionism and Maladjustment: An Overview of Theoretical, Definitional, and Treatment Issues [Electronic resource] / G. L. Flett, P. L. Hewitt // Perfectionism: Theory, Research, and Treatment. – 2002. – P. 5–31. – Mode of access: <https://doi.org/10.1037/10458-001>. – Date of access: 10.12.2022.
3. *Hamachek, D.* Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // Psychology. – 1978. – Vol. 15. – P. 27–33.



4. *Иванченко, Г. В.* Идея совершенства в психологии и культуре / Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2007. – 255 с.
5. *Bieling, P. J.* Is Perfectionism Good, Bad, or Both? Examining Models of the Perfectionism Construct [Electronic resource] / P. J. Bieling, A. L. Israeli, M. M. Antony // *Personality and Individual Differences*. – 2004. – № 36. – P. 1373–1385. – Mode of access: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6). – Date of access: 12.12.2022.
6. *Hewitt, P. L.* Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology [Electronic resource] / P. L. Hewitt, G. L. Flett // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1991. – № 60 (3). – P. 456–470. – Mode of access: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>. – Date of access: 11.12.2022.
7. *Грачева, И. И.* Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюита и Г. Флетта / И. И. Грачева // *Психологический журнал*. – 2006. – № 6. – С. 73–81.
8. *Curran, T.* Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016 [Electronic resource] / T. Curran, A. P. Hill // *Psychological Bulletin*. – 2019. – Vol. 145. – № 4. – P. 410–429. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000138>. – Date of access: 11.11.2022.
9. *Гаранян, Н. Г.* Психологические модели перфекционизма / Н. Г. Гаранян // *Вопросы психологии*. – 2009. – № 5. – С. 74–84.
10. *Артемцева, С. Г.* Когнитивные ошибки созависимых как способ защиты от неопределенности [Электронный ресурс] / С. Г. Артемцева, С. А. Малкина // *Вестн. Самар. гос. техн. ун-та*. – 2022. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-oshibki-sozavisimyh-kak-sposob-zaschity-ot-neopredelennosti>. – Дата доступа: 08.10.2022.
11. *Фриман, А.* 10 глупейших ошибок, которые совершают люди / А. Фриман, Р. Девульф. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2012. – 240 с.
12. *Бобров, А. Е.* Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги [Электронный ресурс] / А. Е. Бобров, Е. В. Файзрахманова // *Доктор.Ру*. – 2017. – № 8 (137). – С. 59–65. – Режим доступа: <https://journaldoctor.ru/catalog/psikhiatriya/oprosnik-kognitivnykh-oshib/>. – Дата доступа: 08.10.2022.
13. *Nyland, J. E.* Dysfunctional Cognitions: Associations with Perfectionistic Thinking Utilizing the Positive and Negative Perfectionism Construc [Electronic resource] / J. E. Nyland // *McNair Scholars Journal*. – 2004. – Vol. 8, Iss. 1, Article 8. – Mode of access: <https://scholarworks.gvsu.edu/mcnair/vol8/iss1/8>. – Date of access: 11.11.2022.

*Поступила в редакцию 23.02.2023*

УДК 159.9.07

**Сидорова Марина Владимировна**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики  
и проблем развития образования

Белорусский государственный университет  
г. Минск, Беларусь

**Marina Sidorova**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy and Problems of Development  
of Education

Belarusian State University  
Minsk, Belarus  
sid.marinav@yandex.ru

## ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

### THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY AND PERSONALITY TRAITS OF MODERN STUDENTS

В статье анализируются различные аспекты креативности, включая ее определение, структурные компоненты и условия развития. Автор приводит результаты эмпирического исследования уровня креативности и личностных особенностей современных студентов, а также предлагает психолого-педагогические рекомендации по развитию креативности студентов в учреждении высшего образования.

**Ключевые слова:** *креативность; конкурентоспособность; юношеский возраст; студент; система образования; личностные черты.*

The article analyzes various aspects of creativity, including its definition, structural components and conditions of development. The author presents the results of an empirical study of the creativity level and personal characteristics of modern students, and also offers psychological and pedagogical recommendations for the development of students' creativity in a higher education institution.

**Key words:** *creativity; competitiveness; adolescence; student; education system; personality traits.*

Современная модель высшего образования ориентирована на развитие личностных ресурсов студентов и обеспечение их самореализации. Одной из ключевых задач высшего образования в Республике Беларусь является подготовка квалифицированных и конкурентоспособных выпускников. Креативность является одним из важнейших факторов, которые влияют на конкурентоспособность личности студента. Она позволяет мыслить нестандартно, находить новые решения и идеи, проявлять себя в творческой деятельности

и уметь работать в команде. Креативность является важным фактором для личностного роста, развития и успеха как в личной, так и профессиональной сферах жизни. Данное качество способствует поиску нетипичных решений, повышает уровень адаптивности и позволяет выходить за рамки стандартных методов и подходов. Кроме того, креативность требуется в тех сферах профессиональной деятельности, где необходимо разрабатывать новые решения или улучшать существующие системы и процессы. Также креативность может улучшить качество взаимодействия с другими людьми, способствуя сотрудничеству, развитию командной работы и повышению эффективности проектной работы. Креативность позволяет человеку в полной мере реализовать свой потенциал, повышать качество жизни и добиваться успеха в различных сферах. Ранее креативность не рассматривалась отдельно от других способностей человека, однако в последние годы данное понятие выделяется как самостоятельная характеристика личности, влияющая на различные аспекты жизнедеятельности человека. Креативность является ключевым компонентом личностной компетентности, которая в настоящее время все более востребована на рынке труда. Специалисты, обладающие данным качеством, могут эффективно решать различные проблемы и находить нетипичные решения, что является важным условием достижения успеха в различных сферах деятельности. Именно поэтому развитие креативности студентов становится все более важной задачей в современном высшем образовании.

Проблема заключается в том, что в юношеском возрасте в условиях получения профессионального образования многие студенты начинают переживать стресс, связанный с началом обучения в новом контексте, где требуется соответствие определенным стандартам. Это может создавать напряжение и ограничивать свободу человека действовать творчески. Кроме того, в школах и в учреждениях высшего образования преобладает традиционный метод обучения, который путем применения строгой дисциплины и ограниченных рамок креативного мышления препятствует проявлению творческого потенциала обучающихся. Это приводит к тому, что студенты теряют свое творческое видение, отчасти из-за того, что не понимают, как применить свои идеи и вдохновение на практике. Со временем у многих появляются рутинные привычки и стереотипы поведения, которые могут мешать им повторно воспринимать мир с творческой точки зрения. Таким образом, снижение уровня креативности студентов может быть связано с ограничениями обучения, жизненными стрессами и повседневной рутинной, которые могут препятствовать свободному проявлению индивидуального творческого стиля деятельности. Для юношеского возраста характерно интенсивное развитие «феномена угасания креативности» – подавления творческого начала в человеке под влиянием постоянно действующих норм, образцов, алгоритмов, правил поведения и деятельности, особенно в условиях целенаправленного обучения. По мнению многих авторов, в возрасте от 16 до 20 лет у человека возникает «специализированная» креативность, т.е.

способность к творчеству, к созданию нового в определенной сфере деятельности. По результатам многочисленных исследований этой сферой чаще всего выступает сфера увлечений и хобби человека и крайне редко такой сферой является сфера научных, учебных интересов, а также интересов, связанных с профессиональной деятельностью.

Изучение креативности начинается с 50-х гг. XX в. и является важной областью психологических исследований. Различные направления изучения креативности помогают понять, как происходит творческий процесс, что делает некоторых людей более творческими, чем других, и как можно содействовать развитию креативности в образовании и в работе. Направление, изучающее креативность по продукту (Ж. Тейлор), фокусируется на оценке человеческой творческой деятельности в виде конечного результата. Этот подход позволяет определить наличие или отсутствие креативности на основе оригинальности и новизны создаваемого продукта. Исследование креативности как психического процесса (Р. Арнгейм) занимается детализацией и анализом процесса творческой деятельности – как мы создаем нечто новое, оригинальное из имеющихся элементов. Изучение креативности в структуре личности (Р. Мей, К. Роджерс, А. Маслоу) показывает, что качество креативности связано с целым рядом личностных черт, таких как автономия, открытость, любопытство, независимость мышления и умение исследовать сложные проблемы. Наконец, подход к изучению креативности через проблему связи ее характеристик с комплексом психических свойств (Дж. Гилфорд, Е. Торренс) констатирует, что успех в творческой деятельности связан с комплексом способностей и личностных характеристик. Креативность проявляется в тех ситуациях, когда человек может использовать свои личностные и психические свойства в полной мере.

Многие исследователи причисляют креативность к чертам личности, связанным с эмоцией интереса. А. Маслоу утверждал, что творческая деятельность является непременно связанной с интересом и что этот интерес выступает в роли двигателя творческой работы. В рамках этого подхода креативность рассматривается как процесс, проходящий через две стадии – первичную и вторичную. Первичная стадия связана с поиском идей и представляет собой период, когда человеку нужно импровизировать и вдохновляться, чтобы находить идеи. Эмоция интереса здесь играет ключевую роль, так как она стимулирует человека и обеспечивает его вовлеченность в процесс. Вторичная стадия связана с материализацией идеи и с повышением уровня самодисциплины и терпения, так как человеку необходимо уделять больше внимания техническим деталям и закончить работу.

А. Маслоу также считал креативность характеристикой самоактуализирующейся личности. Автор отмечал, что креативность присутствует у всех людей, однако большинство теряет это качество под влиянием социума, в котором человек не может проявить себя, свою индивидуальность, не может самореализоваться [1].

К. Роджерс, говоря про креативность, подчеркивал проявление новых способов выполнения деятельности, решения задач, самовыражения. Появление всего нового в жизни каждого человека связано с изменениями отношения к себе, к другим людям и к миру в целом. Когда человека не устраивают существующие способы и задачи выполнения какой-либо деятельности, система отношений с другими людьми, то возникает противоречие, которое возможно разрешить только изменяя привычные, постоянные способы, установки и правила поведения. А это возможно при проявлении такой черты личности, как креативность [1].

Психоаналитическая теория рассматривает креативность как результат сублимации – механизма психологической защиты личности, проявляющегося при переносе инстинктивных влечений, желаний в создание чего-то нового, социально приемлемого. Сублимация является типом защитного механизма, свойственного зрелой личности, умеющей контролировать свое поведение и деятельность. С другой стороны, З. Фрейд утверждал, что самой креативной частью нашей психики является наше бессознательное, т.е. человек способен к творчеству только при условии проявления активности, исходя из внутренних желаний, потребностей и влечений. А это проблема мотивации развития креативности.

Интересной в контексте нашего исследования является концепция креативности как общей психологической предпосылки творческого развития личности, выдвинутая А. М. Матюшкиным. Автор подчеркивает роль внутренней мотивации, исследовательской творческой активности, оригинальности решений и действий, креативного мышления и саморегуляции в формировании творческого потенциала личности. В данной концепции также отмечается важность эстетических, нравственных и интеллектуальных оценок для совершенствования креативности личности [2].

О структуре креативности также нет единого мнения в психолого-педагогической литературе. Говоря о креативности как способности человека, исследователи выделяют когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты. Когнитивный компонент включает в себя особенности мышления, такие как быстрое разрешение проблемных ситуаций и отклонение от традиционных схем, а также любознательность и сложность. Эмоциональный компонент включает чувствительность к проблеме и воображение. Волевой компонент определяется независимостью личности, уверенным стилем поведения и самодостаточностью поведения. Эти компоненты выражают индивидуально-психологические особенности личности, которые способствуют развитию креативности, достижению успеха в организации и выполнении творческой деятельности.

Е. Е. Туник рассматривает креативность как совокупность способностей, обеспечивающих отклонение в мышлении от традиционных схем и быстрое

разрешение проблемных ситуаций. Основными структурными компонентами креативности, по мнению автора, являются любознательность, воображение, сложность, склонность к риску [3].

По Д. Джонсону креативность проявляется как способность человека решать проблему, с которой он сталкивается в силу недостатка знаний, и включает в себя чувствительность к проблеме, находчивость, гибкость и беглость мышления, воображение, оригинальность, нестандартность, независимость, уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение [4].

Многие авторы выделяют в структуре креативности следующие умения: ставить цели; самостоятельно добывать и открывать новые знания; видеть новую проблему в стандартной ситуации; учитывать целостную структуру объекта, его новые возможные функции; самостоятельно осуществлять перенос знаний и умений в изменившуюся ситуацию; учитывать альтернативы, комбинировать и преобразовывать ранее известные способы деятельности при решении новой проблемы. Выделенные компоненты помогают описать психологические характеристики личности, которые могут быть важны в развитии креативности и способствовать успешной реализации творческого потенциала в различных областях деятельности.

Целью нашего изучения было выявление уровня проявления креативности, определение характера связи между уровнем креативности и личностными качествами современных студентов, а также определение условий развития креативности в учреждении высшего образования. В исследовании приняли участие студенты разных специальностей УО «Белорусский государственный экономический университет». Общий объем выборки составил 52 человека.

Уровень развития креативности выявлялся с помощью методики Д. Джонсона в адаптации Е. Е. Туник «Опросник креативности». Для оценки личностных особенностей студентов использовался 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых имеют средний уровень креативности (53,3%) и проявляют оригинальное и активное мышление. Однако они имеют тенденцию застревать в рамках обыденного мышления и не проявлять интерес к генерации новых идей. Беглость и гибкость мышления находятся на среднем уровне, что может указывать на ограниченность в переключении мыслей и ориентировании на привычные категории отражения и познания окружающего мира. Такой тип мышления может сдерживать стремление к риску и новым направлениям мысли.

30% респондентов имеют высокий уровень креативности, 13,3% – очень высокий уровень креативности и 3,3% студентов проявляют низкий уровень креативности.

Высокий уровень креативности предполагает высокую способность людей к постановке задач и производству идей. Их идеи обычно являются необычными и оригинальными, их легко переносить из одной сферы в дру-

гую, они готовы идти на риск, избегая привычных решений проблем. Низкий уровень креативности указывает на ограниченность мышления, предпочтение привычных решений и затруднения в генерации новых идей.

Результаты исследования личностных особенностей студентов показали, что они обладают следующими характеристиками: замкнутость (67%) и общительность (33%); низкий интеллект (30%) и высокий интеллект (70%); эмоциональная нестабильность (80%) и стабильность (20%); подчиненность (63%) и самоутверждение (37%); сдержанность (63%) и экспрессивность (37%); низкая (40%) и высокая (60%) нормативность; робость (58%) и смелость (42%); практицизм (52%) и чувствительность (48%); доверчивость (25%) и подозрительность (75%); практичность (33%) и мечтательность (67%); прямолинейность (62%) и дипломатичность (38%); спокойствие (17%) и тревожность (83%); консерватизм (33%) и радикализм (67%); конформизм (60%) и нонконформизм (40%); низкий (48%) и высокий (52%) самоконтроль; расслабленность (30%) и напряженность (70%).

Таким образом, у студентов из данной выборки преобладают такие качества, как замкнутость, высокий интеллект, эмоциональная нестабильность, подчиненность, сдержанность, высокая нормативность, робость, практицизм, подозрительность, мечтательность, прямолинейность, тревожность, радикализм, конформизм, высокий самоконтроль и напряженность. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что в представленной выборке преобладают такие личностные качества, которые могут затруднять проявление своей индивидуальности, а следовательно, творческого подхода к выполнению заданий в студенческой группе. Это означает, что необходимо тренировать социальные навыки, расширять кругозор, учиться конструктивно снимать напряжение, а также создавать определенные условия взаимодействия в студенческой группе, что позволит повысить эффективность проявления креативности в учебно-воспитательной деятельности студентов.

Корреляционный анализ Пирсона позволил установить наличие прямой связи между высоким уровнем креативности и личностными качествами: «мечтательность» ( $r=0,52$ ,  $p \leq 0,05$ ), «низкая нормативность» ( $r=0,56$ ,  $p \leq 0,05$ ) и «самоутверждение» ( $r=0,75$ ,  $p \leq 0,05$ ), «нонконформизм» ( $r=0,50$ ,  $p \leq 0,05$ ); между низким уровнем креативности и личностным качеством «тревожность» ( $r=0,54$ ,  $p \leq 0,05$ ). А также наличие обратной связи между высоким уровнем креативности и личностным качеством «практицизм» ( $r=-0,76$ ,  $p \leq 0,05$ ); «консерватизм» ( $r=-0,65$ ,  $p \leq 0,05$ ); между низким уровнем креативности и личностным качеством «высокий самоконтроль» ( $r=-0,43$ ,  $p \leq 0,05$ ). Наличие положительной корреляционной связи указывает на то, что чем выше у студентов-экономистов проявление таких качеств, как мечтательность, низкая нормативность, самоутверждение, нонконформизм, тем выше у них уровень проявления креативности. Наличие обратной корреляционной зависимости говорит о том, что чем выше у испытуемых проявление консерватизма, практицизма

и самоконтроля, тем ниже у них уровень проявления креативности. Интересен тот факт, что не обнаружено статистически значимой связи между креативностью и интеллектом.

Анализируя теоретические и эмпирические данные, можно выделить условия развития креативности студентов в учреждении высшего образования.

1. Развитие внутренней мотивации студентов, осознание важности нестандартных и творческих подходов, а также уверенности в своих знаниях, и решениях, любознательности.

2. Использование проблемных методов обучения, игровых технологий и самостоятельного поиска нового знания.

3. Привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности.

4. Демонстрация творческого подхода в учебно-воспитательной работе преподавателями, которые могут своим примером вдохновить студентов на творческую и исследовательскую активность.

5. Создание и поддержание благоприятной творческой атмосферы в студенческих группах, свободного и открытого общения с целью понимания индивидуальных потребностей и способностей друг друга, а также предоставление обучающимся свободы самовыражения.

6. Организация системы воспитательных мероприятий (обеспечение формирования индивидуальных жизненных смыслов, интересов, системы ценностных ориентаций и способов их реализации), которая помогла бы студентам наиболее эффективно войти в социальное окружение путем осознания своей индивидуальности и ее проявления в общественной жизни.

7. Осуществление личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании. Сущность данного подхода заключается в создании благоприятной среды для развития творчества и проявления индивидуальности. Организация такой среды предполагает использование в ходе учебных занятий творческих заданий, постановку проблемных ситуаций, применение интерактивных методов, которые активизируют мыслительную деятельность обучающихся, их воображение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб : Питер, 2019. – 608 с.
2. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 718 с.
3. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.
4. Джонсон, Д. Психология / Д. Джонсон. – М. : АСТ, 2011. – 502 с.

*Поступила в редакцию 02.05.2023*



## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*УДК 37.013.21*

**Барышников Николай Васильевич**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры межкультурной  
коммуникации, лингводидактики,  
педагогических технологий обучения  
и воспитания

*Пятигорский государственный университет  
г. Пятигорск, Россия*

**Nikolay Baryshnikov**  
*Habilitation Doctor of Pedagogy, Professor,  
Professor of the Department of Intercultural  
Communication, Linguodidactics,  
Pedagogical Technologies of Education  
and Training*

*Federal State Budgetary Educational  
Institution of Higher Education  
“Pyatigorsk State University”  
Pyatigorsk, Russia  
baryshnikov@pgu.ru*

### МЕТОДИЧЕСКОЕ КРЕДО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

#### METHODOLOGICAL CREDO OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS THE BASIS OF HIS PROFESSIONALISM

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессионализма учителя иностранного языка новой формации, основой которого является его индивидуальное методическое кредо, аргументирована необходимость перехода от преподавания предмета «Иностранный язык» по книге для учителя УМК к полипарадигмальному обучению с использованием разнообразных технологий, в том числе плюралистической и эклектической методик. Доказано, что чрезмерная регламентация обучающих действий учителя рекомендациями авторов УМК превращает его в ортодоксального «урокодателя».

Обоснованы два важных фактора становления и совершенствования высокого профессионализма учителя иностранного языка, в том числе направленность курса методики обучения иностранным языкам в педагогических вузах на формирование индивидуального методического кредо креативного учителя, планомерное продвижение от унифицированной к плюралистической методике обучения иностранным языкам.

*Ключевые слова: креативный учитель иностранного языка; методическое кредо; обучение по УМК; плюралистическая методика; эклектическая методика; профессионализм; факторы становления.*

The article deals with topical issues of the professionalism of a foreign language teacher of a new formation; the teacher's individual methodological credo is regarded as the basis of his professionalism. The need to move from teaching the subject "Foreign Language" following a teacher's book to polyparadigmatic teaching using a variety of techniques, including pluralistic and eclectic methods is argued.

It is proved that the excessive regulation of the teacher's actions by the recommendations of the authors of teacher's books might turn him into an orthodox teacher.

Two important factors in the formation and improvement of the high professionalism of a foreign language teacher are substantiated, including the focus of the course on teaching foreign languages in pedagogical universities on the formation of an individual methodological credo of a creative teacher, systematic progress from a unified to a pluralistic method of teaching foreign languages.

*Key words: creative teacher of a foreign language; methodological credo; teaching according to a teacher's book; pluralistic methodology; eclectic methodology; professionalism; formation factors.*

В настоящее время исключительно актуальной является проблема профессионализма учителя иностранного языка. Среди множества ее аспектов особой остротой отличается вопрос развития методического мастерства учителя, преподающего иностранный язык по готовым рекомендациям книги для учителя УМК. Очевидно, что в связи с тенденцией к унификации образовательной практики обучения иностранному языку диверсификация методов и технологий в известной степени затруднены, что препятствует росту профессионально-методического мастерства учителя, выработке его индивидуально-методического стиля преподавания предмета «Иностранный язык».

Цель данной статьи – дать объективный анализ состоянию образовательной практики обучения иностранному языку на основе УМК, аргументировать методическое кредо как основу приобретения и развития профессионализма учителя иностранного языка новой формации.

Научный поиск методов, приемов, способов, технологий обучения иностранному языку в средней школе ведется постоянно в течение многих десятилетий, но его результаты не оказывают заметного влияния на эффективность процесса обучения иностранному языку. В теоретической методике разрабатываются новые подходы и концепции обучения иностранному языку, исследуются психофизиологические закономерности овладения обучающимися иноязычными навыками, умениями, компетенциями, обосновывается эффективность заимствованных из зарубежной лингводидактики модных технологий обучения, типа нанообучения, кейс-стади, перевернутого класса. Однако в образовательной практике обучения иностранным языкам значительных достижений в овладении обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией не наблюдается. Данный факт свидетельствует о недостаточно результативной взаимосвязи методической науки с практикой обучения иностранным

языкам, о необходимости определения более точного вектора исследований в области методики обучения иностранным языкам, повышении их практикоориентированности. В этой связи вновь возникает закономерный вопрос: какой смысл в разработке новых теоретических концепций обучения иностранному языку, если они не востребованы или же не оправдывают себя в образовательной практике?

Ответ на данный вопрос ровно пятьдесят лет тому назад дал И. Ф. Комков, который, исследуя проблему обучения иноязычной речи, утверждал: «всякая теория хороша в той мере, в которой она обслуживает практику, помогает решать конкретные вопросы обучения иностранным языкам» [1, с. 25]<sup>1</sup>. Видимо, уже в те далекие семидесятые годы прошлого столетия автор обнаружил недостаточную взаимосвязь методической науки и практики обучения иностранному языку. И для того, чтобы каким-то образом приблизить теорию к практике, он ввел в научно-методический обиход понятие «адаптация методической системы к условиям научения», понимаемое как «творческое использование методической теории в решении практических задач обучения иноязычной речи в школе (вузе)» [Там же].

В настоящее время методические теории зачастую оказываются не адаптируемыми к практике обучения иностранному языку в средней школе, поскольку «методическая наука и образовательная практика существуют как бы в параллельных мирах» [2, с. 10], что снижает авторитет лингводидактики и не способствует повышению продуктивности образовательной практики обучения иностранным языкам.

Словосочетание «образовательная практика обучения иностранным языкам» стало привычным и широко используемым в методическом дискурсе, оно оказалось удобным для обозначения общего состояния обучения иностранным языкам. Однако важно отметить, что «образовательная практика обучения иностранному языку» – это не обезличенное понятие, оно отражает опыт преподавания иностранного языка многотысячного корпуса учителей – в большинстве

---

<sup>1</sup> Для представителей нового поколения белорусских и российских лингводидактов может быть интересной следующая историческая справка: в 1973 г. в минском издательстве «Вышэйшая школа» было опубликовано учебное пособие заведующего кафедрой методики Минского государственного педагогического института иностранных языков (ныне МГЛУ) И. Ф. Комкова «Обучение иноязычной речи», одним из коллективных рецензентов которого была кафедра методики Пятигорского государственного педагогического института иностранных языков (ныне ПГУ), основателем и первым заведующим которой был Б. Д. Лемперт. Впоследствии заведующим лемпертовской кафедрой более 30 лет был автор настоящей статьи.

В моей библиотеке хранится экземпляр этой книги И. Ф. Комкова с его дарственной надписью моему научному руководителю Т. А. Чистяковой, которая 30 лет тому назад передала мне всю свою методическую литературу (Н. Б.).

своим лингвистически интересных, многоязычных и поликультурных личностей, в чем-то похожих, но и значительно отличающихся друг от друга. В такой интерпретации образовательной практики обучения иностранным языкам ее правомерно квалифицировать как явление персонализированное, так как в каждом конкретном случае процесс обучения иностранному языку реализуется конкретным учителем с индивидуальным уровнем методического мастерства и своеобразными личностными качествами.

Изложенное позволяет заключить, что эффективность процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями во многом (если не полностью) определяется уровнем профессионально-методической подготовки учителя и его личностными характеристиками.

Таким образом, профессионализм учителя – первооснова продуктивности практики обучения иностранному языку. Следует, однако, конкретизировать, что есть профессионализм: умение провести урок в соответствии с рекомендациями книги для учителя УМК или же способность учителя организовать и реализовать процесс овладения обучающимися иноязычными компетенциями на основе индивидуального методического кредо?

Этот вопрос на самом деле не альтернативный, так как обучение иностранному языку по инструкции, предписаниям и рекомендациям не требует методического мастерства. В то время как в современных образовательных реалиях востребован учитель иностранного языка новой формации, не приемлющий монизма, копиизма, штампов, рутины, трафаретных приемов обучения. Учитель новой формации – это креативный учитель, способный разрабатывать и собственный маршрут обучения иностранному языку, и дорожную карту овладения обучающимися коммуникативной иноязычной компетенцией.

Креативный учитель иностранного языка как творец образовательного процесса с гибким методическим мышлением преподает учебный предмет «Иностранный язык» в соответствии со своим методическим кредо. Кредо (в лат. яз. *credo*) – форма первого лица, единственного числа, настоящего времени глагола *credere* ‘верить, думать’ (первое слово Символа веры «Credo in unum Deum...» – «Верую во единого Бога...» [3, с. 146]. В дальнейшем личная форма глагола трансформировалась в термин, который в различных областях знаний интерпретируется как миропонимание, мирозерцание, убеждение.

Словосочетание «методическое кредо учителя иностранного языка» как терминологическая единица введена нами для обозначения методической позиции учителя иностранного языка, сформированной под влиянием уверенности в своем профессионализме, в способности точного выбора методически обоснованных и интуитивных обучающих действий, обеспечивающих оптимальный вариант формирования у обучающихся иноязычных компетенций [4].

Обучение иностранным языкам на основе индивидуального методического кредо – принципиально новый уровень образовательной деятельности учителя и, соответственно, принципиально новый уровень его профессионализма, обеспечивающий реализацию методического мастерства, заключающегося в способности самостоятельно принимать решения об организации процесса обучения в целом и проведении конкретного урока с учетом всех сопутствующих обстоятельств.

Профессионализм креативного учителя иностранных языков представляет собой сплав профессиональных умений, которыми он виртуозно владеет, и личностных качеств, способствующих его продвижению к вершинам профессионального мастерства. К числу таких личностных качеств мы относим коммуникабельность, чувство юмора, харизматичность, эмоциональность [4].

Для реализации учителем индивидуального методического кредо в процессе организации и методики обучения иностранному языку необходимо создание соответствующих условий, среди которых наиболее существенными являются:

а) обновление содержания профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка новой формации;

б) планомерный переход от монопарадигмального обучения иностранному языку по УМК к полипарадигмальной практике формирования у обучающихся коммуникативной иноязычной компетенции.

Одной из актуальных задач, таким образом, является переформатирование содержания профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка на факультетах лингвистического профиля педагогических университетов. Существенные изменения должен претерпеть курс методики обучения иностранным языкам, ориентированный на формирование основ профессионально-методического мастерства будущего учителя, на развитие его способности к методическому творчеству. Необходимо пересмотреть основные теоретические постулаты преподавания курса методики обучения иностранным языкам. Установка «делай, как я», должна уступить место принципу «делай лучше меня». Известен весьма удачный опыт организации и методики учебного курса «Методика преподавания иностранных языков», развивающего методическое мышление будущего учителя иностранного языка на основе формирования его способности к разработке альтернативных подходов к решению методических проблем. Речь идет об учебном пособии белорусских лингводидактов, овладение материалом которого будущим учителем иностранного языка обеспечивает его способностью «творчески использовать учебно-методические комплексы, осуществлять некоторую исследовательскую работу, самостоятельно оценивать свою деятельность» [5, с. 5].

Представленные в этом пособии типы и виды учебных заданий могут оказаться полезными для формирования у будущих креативных учителей иностранного языка индивидуального методического кредо.

Важно также подчеркнуть, что далеко не каждый обладатель диплома о высшем педагогическом образовании лингвистического профиля может стать креативным учителем с индивидуальным методическим кредо преподавания иностранного языка. Было бы целесообразно вернуться к профессионально ориентированному собеседованию с абитуриентами, поступающими на профиль подготовки: педагогическое образование с двумя иностранными языками. Отборочное собеседование, как известно, не исключает ошибок, но тем не менее имеются основания полагать, что использование тестов, составленных с учетом достижений современной психологической науки, будет способствовать отбору потенциальных учителей иностранного языка с задатками к овладению методическим мастерством преподавания.

Существенную роль в приобретении основ профессионального мастерства играет мотивация будущего учителя к изучению дисциплин психолого-педагогического цикла (педагогике, истории педагогики, психологии, педагогической психологии, методики обучения иностранным языкам), без освоения которых в последующей профессиональной деятельности ему будет трудно развивать и совершенствовать свой профессионализм.

Обучение иностранному языку по УМК препятствует развитию профессионализма учителя. Существенное значение для развития методического мастерства учителя иностранного языка имеют условия его профессиональной деятельности, которая в настоящее время достаточно жестко связана с основным средством обучения – УМК по иностранным языкам.

Потребовалось несколько десятилетий, чтобы обнаружить в обучении иностранному языку по УМК не только преимущества, но и очевидные недостатки, среди которых наиболее губительным является утрата учителем стремления к поиску альтернативных подходов к организации и методике обучения иностранному языку.

Вследствие преподавания по готовым рекомендациям книги для учителя (КДУ) методическое творчество учителей иностранных языков снизилось до критической отметки.

В КДУ, как известно, сформулированы цели, задачи каждого урока, определена их структура, прописаны обучающие действия учителя и последовательность их выполнения без учета конкретных условий обучения, уровня языковой подготовки обучающегося. А о невозможности давать методические советы и рекомендации, не зная конкретных условий и обстоятельств, И. А. Грузинская еще в сороковых годах прошлого столетия писала: «Методика – не просто сумма рецептов; вы имеете дело с живым материалом; каждый возраст, каждый класс, каждый отдельный учащийся требует особого подхода.

Как могу диктовать вам, какой прием применить для запоминания слов, если я не знаю, кого вы учите? Смотрите в лица и в сознание ваших учащихся, помогите им раскрыть свои возможности, воспитывайте их через свой предмет...

Преподавание как высокое искусство не терпит поверхностного отношения к себе. Лучше не браться за работу совсем, чем сделать ее плохо, скомкать ее. Помните, что в ваших руках живые люди» [6, с. 5].

Использование рекомендованных в КДУ обучающих алгоритмов приводит к утрате интереса к методическим новшествам, к новым концепциям обучения иностранным языкам значительной части учителей, при этом у них вырабатывается привычка преподавать иностранные языки по готовым методическим рекомендациям, не привнося в образовательный процесс творческих находок, новых методических решений, что препятствует развитию их методического мастерства.

Парадоксально, что в течение многих лет лингводидакты не обращали внимания на то, что рекомендации КДУ трансформировались в обязательные предписания. Анализ практики обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что КДУ в большинстве случаев оказывает учителям «медвежью услугу», поскольку, руководствуясь ее рекомендациями, они прекращают методически мыслить, анализировать свои обучающие действия, мониторить результативность образовательной практики, привыкают к готовым методическим решениям и за короткое время становятся методическими ортодоксами, довольствующимися методическими советами.

Первоначальные сомнения, колебания, противоречия учителя, связанные с поиском и принятием адекватного методического решения, в скором времени сменяются убеждением в том, что в преподавании иностранных языков ничего менять не надо, поэтому учитель-ортодокс не допускает отклонений от заданной УМК парадигмы обучения, не проявляет методического творчества. При этом аргументы, оправдывающие методическое равнодушие учителя, выглядят достаточно убедительными, типа тех, что авторы УМК лучше знают, как более целесообразно организовать процесс обучения, и поэтому никаких изменений вносить не следует, чтобы не нарушать заложенную в УМК авторскую концепцию.

Однако было бы ошибочно полностью отрицать положительную роль КДУ, которая важна для начинающего учителя. Но для совершенствования методического мастерства учитель должен иметь выбор в принятии методического решения. В этой связи представляется логичным, чтобы КДУ содержала несколько вариантов таких решений, из которых учитель мог бы выбрать тот, который, по его мнению, в большей степени соответствует конкретной ситуации образовательной практики. Однако оптимальным может быть лишь обучающий алгоритм, смоделированный самим учителем, осмысленный, выстраданный, являющийся его методическим детищем.

Таким образом, индивидуальное методическое кредо креативного учителя иностранного языка может быть реализовано при переходе от монопарадигмальности к полипарадигмальности преподавания иностранного языка.

Полипарадигмальность процесса обучения иностранному языку обусловлена, по мнению Н. Д. Гальсковой, «высоким уровнем осмысления ею своего объекта исследования как многоаспектного и широкого феномена, а также сложностью, многоаспектностью и полиобъектностью образовательной реальности, в которой протекает образовательный процесс по иностранному языку» [7, с. 11]. Полипарадигмальность не совместима с безальтернативной методикой обучения иностранному языку. Очевидно, что единственно возможной и целесообразной представляется плюралистическая парадигма обучения иностранным языкам с элементами методической эклектики в ее классической интерпретации как «соединение разнородных, часто противоположных принципов, взглядов, теорий, ...» [8, с. 1530]. Известно, что в некоторых сферах, например, в архитектуре, эклектика нежелательна. Однако в методике обучения иностранным языкам сочетание различных приемов и технологий оценивается не по красоте, а по результативности процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями.

В XX веке эклектика подвергалась критике и считалась учением низшего порядка. В методике обучения иностранным языкам эклектику критиковал Е. И. Пассов, который эклектизм иронично интерпретировал как веру в возможность «построить нечто новое из уже готовых деталей и блоков (мышление на уровне детского конструктора или на уровне гоголевской Агафьи Тихоновны, конструирующей желаемого для себя жениха). Что говорить, даже если великий Пальмер в начале прошлого века открыто высказывал эклектически зараженные мысли!» [9, с. 5].

Возможно, великий Пальмер был одним из первых, кто в позитивном ключе обратился к рассмотрению эклектического подхода к методике обучения иностранным языкам. Ведь в методике, как известно, не бывает либо белое, либо черное. Нередко, если не сказать, что всегда, для процесса овладения иностранным языком характерны оттенки и нюансы.

В настоящее время к эклектическому методу отношение изменилось. В зарубежной лингводидактике принципиальный эклектизм трактуется как метод обучения, обладающий значительным методическим потенциалом. Преимущество метода эклектики заключается в самостоятельном выборе учителем технологий обучения, которые наиболее эффективны в конкретном образовательном контексте [10].

Как отмечает С. Кумар, при грамотном использовании метода эклектики его эффективность неоспорима [11]. Эклектическая методика обучения иностранным языкам является, таким образом, отражением диверсификации методов и технологий, целесообразность которой доказана результатами



обобщения опыта преподавания иностранных языков творчески работающих учителей, которые проводят смелые эксперименты и для которых не существует методического табу, а элементы эклектического подхода в их образовательной практике уравниваются в правах с другими приемами, обеспечивающими высокую результативность процесса формирования у обучающихся иноязычных компетенций.

Эклектическая методика во многом сходна с методикой плюралистической, интерпретируемой нами как свободное сочетание стилей обучения, методов, приемов, способов, технологий, направленное на «поиск адекватного методического решения, обеспечивающего реализацию поставленных учителем образовательных целей и задач» [12, с. 20].

Плюралистическая методика обучения иностранному языку основана на философском учении, «согласно которому существует несколько (или множество) независимых начал бытия или оснований знания» [8, с. 1012]. Плюралистическая парадигма получила распространение фактически во всех областях научного знания. В. Г. Гак, изучив проблему плюрализма в лингвистических теориях, сформулировал вывод: «плюрализм в лингвистике не только возможен, но и неизбежен» [13, с. 62], экстраполирование которого в лингводидактический контекст позволяет утверждать: плюралистическая методика обучения иностранному языку не только возможна, но и неизбежна как инструмент реализации креативности, методического творчества, принятия неординарных методических решений учителем на основе его методического кредо – первого условия достижения вершин методического мастерства.

Проблем реализации методического мастерства учителя накопилось немало, они не могут быть решены одномоментно и требуют обсуждения с учетом двух важных выводов: 1) главным компонентом профессионализма учителя является его методическое кредо, 2) преподавание предмета «Иностранный язык» по готовым методическим рецептам тормозит профессиональный рост учителя. Таким образом, только методическое кредо, полет методической мысли воздвигают учителя на пьедестал творца образовательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Комков, И. Ф.* Обучение иноязычной речи / И. Ф. Комков. – Минск : Выш. шк., 1973. – 352 с.
2. *Барышников, Н. В.* Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки / Н. В. Барышников // *Иностранные языки в школе*. – 2022. – № 2. – С. 4–12.
3. *Бабичев, Н. Т.* Словарь латинских крылатых выражений : 2500 единиц / Н. Т. Бабичев, Я. М. Боровский ; под рук. Я. М. Боровского. – М. : Рус. яз., 1982. – 957 с.

4. *Барышников, Н. В.* Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Барышников // Преподаватель XXI век. Наука, образование, культура. – М. : МПГУ, 2018. – № 1. – С. 55–66.
5. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский : учеб. пособие / П. К. Бабинская [и др.]. – Изд. 2-е, стр. – М. : ТетраСистемс, 2003. – 288 с.
6. *Грузинская, И. А.* Методика преподавания английского языка / И. А. Грузинская. – М. : Учпедгиз, 1947. – 222 с.
7. *Гальскова, Н. Д.* Методика обучения иностранным языкам как наука: взгляд современника / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 6–12.
8. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энцикл., 1982. – 1600 с.
9. *Пассов, Е. И.* Методология методики: теория и опыт применения : избранное / Е. И. Пассов. – Липецк : Метод. школа Пассова, 2004. – 228 с.
10. *Hanafi, B. E. W.* Principled eclecticism: theory and application in the teaching English for specific purposes / B. E. W. Hanafi, P. F. Lulfa // UNNES International Conference on ELTLT, 2017, December. – P. 462–466.
11. *Kumar, C. P.* The Eclectic Method – Theory and Its Application to the Learning of English / C. P. Kumar // International Journal of Scientific and Research Publication. – 2013. – Vol. 3. – Iss. 6. – P. 1–4.
12. *Барышников, Н. В.* Плюралистическая дидактика языков и культур / Н. В. Барышников // Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций : коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XIX». – Пятигорск, 2017. – С. 16–22.
13. *Гак, В. Г.* О плюрализме в лингвистических теориях / В. Г. Гак // Филологические науки. – 1997. – № 6. – С. 60–69.

*Поступила в редакцию 03.05.2023*

УДК 378.147:81'243

**Пузенко Иван Николаевич**  
кандидат филологических наук, доцент,  
зав. кафедрой белорусского  
и иностранных языков

Гомельский государственный технический  
университет имени П. О. Сухого  
г. Гомель, Беларусь

**Ivan Puzenko**  
PhD in Philology, Associate Professor,  
Head of the Department of Belarusian  
and Foreign Languages

Gomel State Technical University  
named after P. O. Sukhoi  
Gomel, Belarus  
puzenko\_ivan@mail.ru

## РЕФЕРИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### ABSTRACTING FOREIGN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS: LINGUODIDACTIC ASPECT

Среди вопросов профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в учреждении высшего технического образования не последнее место занимает проблема реферирования технических текстов. Она имеет большое значение для студентов и магистрантов, которые сталкиваются с определенными трудностями при работе со специальными текстами разных объемов. В данной статье реферирование научно-технических текстов рассматривается как сложный интеллектуальный процесс и результат учебной деятельности обучающихся, связанный с анализом и обработкой научной информации.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** образовательная программа; реферирование; реферативный перевод; реферат; реферат-резюме; продукт аналитической обработки текста; смысловая компрессия текста; результат реферируемого текста; микротекст.

Among the issues of professionally oriented teaching of foreign languages in a higher technical educational institution, the problem of abstracting, summarizing technical texts is not the last. It is of great importance for students and undergraduates who face certain difficulties when working with special texts of various volumes. In this article abstracting of scientific and technical texts is considered as a complex of intellectual process and the result of students' learning activities associated with the analysis and processing of scientific information.

**Key words:** educational programme; abstracting; abstract translation; abstract; abstract-summary; product of analytical text processing; semantic text compression; result of the abstracted text; microtext.

Обучение иностранному языку в учреждениях высшего технического образования является неотъемлемой составной частью общеобразовательной и профессионально ориентированной подготовки будущих специалистов,

а также научных и научно-педагогических кадров. Эпоха глобализации общества, усиление интеграционных процессов в системе образования, культуры, науки и техники и сотрудничество специалистов в разных областях знаний существенно повышают роль и значение иностранного языка во всех сферах учебной, научно-технической и производственной деятельности. Языковая картина мира и факт формирования глобальной взаимозависимости на всех уровнях общества осознается сейчас во многих странах мира, о чем ярко и убедительно свидетельствует возрастающая потребность в эффективном сотрудничестве и взаимопонимании между многими странами и народами. В связи с этим в настоящее время потребность в изучении иностранного языка становится насущной необходимостью. Растут его престиж и статус, развиваются межкультурные контакты, а вместе с ними актуализируется личностно-формирующий характер личности обучающихся через овладение ими иноязычной коммуникативной компетенцией.

В основе современных технологий обучения иностранному языку лежит приоритет практического коммуникативно-функционального подхода к обучению на базе современных компьютерных технологий и ресурсов Интернета. Его цель – формирование поликультурной личности обучающихся в учреждениях высшего образования через овладение ими академическими и социально-личностными компетенциями посредством приобретения, накопления и расширения знаний и языкового опыта в результате использования классических и интенсивных технологий в процессе изучения и преподавания языка. Качественно новые очертания приобретает и развитие интеллекта обучающихся благодаря вовлечению их в формы активного вербального взаимодействия на изучаемом языке, максимально или по возможности приближая их речь к речи носителей языка с учетом лингвострановедческих знаний.

Обучение иностранному языку в технических учреждениях высшего образования имеет ряд характерных признаков, обусловленных спецификой университета и образовательной программой, которые интегрируют лингвистический, лингвострановедческий, культурологический и профессиональный аспекты в одно целое (язык → страна изучаемого языка и ее культура → личность обучающегося → специалист-профессионал). Это касается в определенной мере целей, задач, структуры и содержания обучения, а также критериев оценки знаний, умений и навыков студентов и магистрантов. Спецификой обучения языку в соответствующих учреждениях высшего образования является упор на формирование и развитие у обучающихся навыков и умений работы с общетехническими, профессионально ориентированными и специальными текстами, их понимание для получения необходимой информации (рецептивное владение языком) и участие в устном и письменном профессиональном общении на иностранном языке (продуктивное владение языком). А это, в

свою очередь, требует постоянного обогащения лексического запаса и объема терминологической лексики в преломлении к профессиональной деятельности обучающихся. Владение письменной речью на относительно продвинутом этапе обучения предполагает формирование у обучающихся способности и умений на изучаемом (родном) языке

а) реферировать и аннотировать прочитанные научно-технические тексты, профессионально ориентированные и специальные, сначала учебные, а затем и оригинальные, заимствованные из научно-технической литературы;

б) качественно оформлять и заполнять разного рода документацию, связанную с профессиональной деятельностью будущего специалиста: конструкторские документы и чертежи, спецификации и технические записки, технические условия, эксплуатационные и ремонтные работы (регламенты и руководства); графические и текстовые документы, определяющие технологический процесс получения конечного продукта.

Реферирование оригинальных иноязычных технических текстов, руководств по эксплуатации приборов и инструментов, описаний узлов и агрегатов, патентов на изобретения, описаний чертежей, рекламных материалов – одна из самых широко распространенных форм быстрого извлечения научно-технической информации и ее смысловой обработки на продвинутом (3-й и 4-й семестры) и завершающем этапах обучения (магистратура) иностранным языкам в технических учреждениях высшего образования. Ядром и результатом реферирования выступает, прежде всего, чтение и исчерпывающее понимание целостного иноязычного текста. Основные знания и умения в области иностранного языка в техническом университете приобретаются, главным образом, в результате чтения учебных, а затем и оригинальных текстов средней и повышенной трудности.

В настоящее время наряду с традиционным чтением и пониманием научно-технических текстов с разной полнотой, глубиной и точностью в зависимости от читаемого материала и вида чтения (ознакомительное – просмотровое – поисковое – изучающее), полным адекватным переводом, чтением с вычленением опорных смысловых блоков в аутентичном тексте на иностранном языке, передачей и комментированием основного содержания прочитанного текста широкое распространение получили новые виды технического перевода: реферативный перевод, реферирование и аннотирование. Это объясняется тем, что реферативный перевод, реферат и аннотация помогают многим специалистам и работникам справочно-информационных фондов популяризировать самую современную научную, научно-техническую литературу; быстро ориентироваться в информационных потоках и оперативно отбирать наиболее ценную и полезную информацию для работы. Они отражают в компрессированном виде необходимые специалистам сведения о первоисточнике.

Это касается его назначения, тематики, проблематики, методов исследования и полученных результатов [1, с. 6–17]. Заметим, что реферативный перевод отличается от реферата на иностранном языке тем, что текст реферативного перевода представляет собой переводной текст документа первоисточника, имеющий сходную структуру реферата. Реферативный перевод есть не что иное как межъязыковое преобразование и непосредственное реферирование текста, который создается по тем же правилам: адаптация текста источника и его переработка, смысловое сжатие и свертывание содержательного аспекта текста, парафраз.

Процесс реферирования – это, как известно, довольно сложный вид интеллектуальной речевой деятельности (учебной, научной). В ее основе лежит умение знакомиться с новым текстовым материалом. Это способность читающего текст анализировать его и видеть в нем основной замысел автора, его концепцию, основную научно-техническую доминанту и важные положения с целью извлечения из него основного содержания или заданной информации и составление на его основе вторичного текста, реферата-резюме. При реферировании текста референт (обучающийся, специалист) намечает и выделяет основные моменты работы с текстом оригинала: формулировка темы (выявление подтем) → общая характеристика текста-оригинала (композиция, описание основного содержания материала, характеристика исследуемого объекта) → выводы по первоисточнику. В процессе реферирования делается выборка ключевых слов, составляется предварительный план и проект резюмирующего реферата с учетом структуры оригинального текста и использованием соответствующих клише. После этого создаваемый текст наполняется необходимым смыслом, фактологическими данными, вносятся некоторые дополнения и создается текст-резюме в письменном (устном) виде [2, с. 8–9, 16–17].

Как отмечено выше, реферирование, с одной стороны, – это процесс составления реферата, анализ содержательного аспекта текста и подготовка к составлению и написанию текста-резюме. С другой стороны, это продукт и результат реферирования текста, которые отражают обобщенное изложение содержания первоисточника (будь то текст, научная статья, патент или монография). Оно охватывает новые и наиболее важные исходные данные об объекте описания, его качественные и количественные стороны, а также выводы по реферированному источнику. Само слово *реферат* восходит к латинскому слову *referre* и означает ‘докладывать, сообщать’. Под рефератом-резюме в данной работе мы понимаем сжатый, скомпрессированный, связный микротекст, достаточный для понимания основного содержания оригинала, который создается в результате обработки первоисточника (макротекста) и занимает промежуточное положение между продуктивными и репродуктивными видами иноязычной речевой деятельности.

Будучи вторичным текстом, реферат-резюме с семантической точки зрения адекватен первоисточнику оригинального текста. Он максимально охватывает его содержание, но ограничен небольшим объемом излагаемого материала. Данный текст есть фрагмент научно-технической коммуникации, обладающий информативной полноценностью. В языковом аспекте он структурно маркирован семантическими отношениями и представляет собой такую единицу языка, которая содержит все признаки лингвистической оформленности, логико-смысловой завершенности и целостности. С точки зрения функциональной лингвистики представляется возможным отнести его к жанровым разновидностям научной речи, к научно-техническому стилю. И как текст, реферат в форме резюме представляет собой продукт аналитической обработки первичного научного текста. В научной сфере коммуникации он выступает относительно завершенным отрезком общения в письменной или устной форме. Являясь лингвистической единицей, он структурирован и организован по определенным правилам и несет когнитивную, информационно значимую и определенную социальную нагрузку научного общения [3, с. 6–10].

С точки зрения лингвистики данный реферат есть прагмасоциолингвистический феномен, находящийся в пограничной области между лингвистикой, прагматикой, логикой и психологией. Его целевая установка – давать краткое представление о характере освещаемой работы (разработки), о методике проведения исследования, эксперимента и основных полученных результатах. Акцентируя внимание читающего на центральной теме исходного текста, его постулатах и новых наработках по рассматриваемой теме, он определяет степень его целесообразности для того или иного адресата. Пользуясь смысловой компрессией и механизмами свертывания исходного текста, референт выделяет ведущие смысловые блоки текста, определяет основные факты оригинального источника, выявляя центральную логико-смысловую составляющую, и излагает основные положения текста в виде плана, основываясь на лексическом и грамматическом перефразировании. Далее он создает новый лингвистически структурированный вторичный текст сквозь призму собственного видения проблемы, изложенной в оригинале, и предъявляет ее читателям, несколько не изменяя при этом узловые постулаты первичного научно-технического текста. В образовательном процессе аналитико-синтетическая обработка исходных материалов, так называемая смысловая компрессия текста, вызывает у некоторых студентов определенные трудности, связанные с минимизацией текстового материала. Это происходит тогда, когда требуется изложить смысловые фрагменты текста несколькими ключевыми предложениями, которые должны охватывать тему целиком, целевую установку и содержательный стержень оригинала в зависимости от степени важности и значимости затрагиваемых проблем в исходном тексте, и сделать соответствующие выводы [4, с. 84]. При этом необходимо учитывать основополагающие моменты процесса и

результата реферирования; информирование читателя о цели первоисточника, его основном содержании, ознакомление с его проблематикой, основными выводами и заключением. Все это дает возможность читателю принять решение о целесообразности использования данного источника в своей работе.

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что обучающийся (студент, магистрант технического учреждения высшего образования), интерпретируя прочитанный иноязычный текст своими словами, должен иметь достаточный уровень владения языком, соответствующей терминологией и профессиональной лексикой, обладать необходимыми умениями и навыками работы с разными по объему и содержанию текстами. Кроме того, данный вид учебной деятельности связан с разного рода лексико-грамматическими трансформациями исходного текста, перефразированием и умением вычленять и обобщать важную и ключевую информацию в тексте, опуская всякого рода повторы и общие фразы. Именно эти умения позволяют обучающимся вникать в суть содержательного аспекта текста, развивают у них речемыслительную деятельность и способность логически и профессионально мыслить. Они мотивируют студентов и магистрантов изучать иностранный язык и повышают тем самым их уровень языковой, речевой, социокультурной и других компетенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Турлова, Е. В. Реферирование и аннотирование на иностранном языке : метод. указания / Е. В. Турлова. – Изд. 2-е, стереотип. – Оренбург : ОГУ, 2019. – 36 с.
2. Шаповалова, Т. Р. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке : учеб.-метод. пособие / Т. Р. Шаповалова, Г. В. Титяева. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2019. – 120 с.
3. Егоричев, В. С. Реферирование и аннотирование научной и технической литературы : метод. указания / В. С. Егоричев. – Самара : Самар. гос. аэрокосм. ун-т, 2002. – 24 с.
4. Пузенко, И. Н. Обучение аннотированию как одному из видов специализированного перевода научно-технического текста / И. Н. Пузенко // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2022. – №1 (41). – С. 81–87.

*Поступила в редакцию 19.01.2023*



УДК 378.147:004

*Пусенкова Галина Алексеевна*  
соискатель кафедры педагогики  
и проблем развития образования

*Белорусский государственный университет*  
г. Минск, Беларусь

*Halina Pusiankova*  
Degree-Seeking Applicant of the Department  
of Pedagogy and Problems of Education  
Development

*Belarusian State University*  
Minsk, Belarus  
pusiankova@mail.ru

## ГИБРИДНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И АЛГОРИТМ ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

### HYBRID FORMS OF EDUCATION AND THE ALGORITHM OF THEIR CONSTRUCTION UNDER THE CONDITIONS OF HIGHER SCHOOL CURRENT FUNCTIONING

В статье дается характеристика гибридных форм обучения с точки зрения их адекватности современным условиям социальной нестабильности, спровоцировавшим проблемы в организации образовательного процесса. Описывается алгоритм построения модели синхронного гибрида (Synchronous HyFlex), основанной на синхронизации очного и дистанционного обучения. Модель позволяет обеспечить непрерывный цикл обучения благодаря предоставляемому выбору участия (аудиторно и удаленно) и усилению роли самообразования. Процедура дизайна имеет пошаговый характер и основывается на взаимодействии организационно-методического, содержательного и технологического аспектов, адаптированных к условиям образовательной среды учреждения высшего образования. Делается вывод о педагогической целесообразности внедрения модели, решающей острые вопросы вовлеченности студентов и доставки образовательного контента к месту дислокации пользователей.

*К л ю ч е в ы е с л о в а:* гибридные формы обучения; алгоритм построения модели; синхронная модель гибкого гибрида; образовательный процесс.

The article characterizes hybrid forms of education from the point of view of their adequacy to modern conditions of social instability, which provoked problems in the organization of the educational process. An algorithm for constructing a Synchronous HyFlex model based on the synchronization of full-time and distance learning is described. The model allows to ensure the continuous learning cycle through the choice of participation (classroom or remote) and the strengthening of the role of self-education. The design procedure is of a step-by-step nature being based on the interaction of organizational, methodological, content and technological aspects

adapted to the conditions of the educational environment of the university. The conclusion is made on the pedagogical expediency of introducing the model that solves the acute problems of student involvement and the delivery of instructional content to the users' location.

*Key words: hybrid forms of education; algorithm for constructing the model; Synchronous HyFlex; instructional process.*

Проблема организационных форм обучения (ОФО) является перманентно актуальной. Она обусловлена динамикой общественного бытия и носит не только внутринедагогический, но и социальный характер, опосредованный внешней средой обитания человека. К числу социальных факторов, детерминирующих эволюционное развитие ОФО, можно отнести: социокультурные, природосообразные, социально-политические, экономические, научно-технические, проявляющиеся зачастую в различных форс-мажорных ситуациях.

В последние годы проблема ОФО усугубилась влиянием ранее не фигурировавших в этом списке факторов эпидемиологического характера, в частности, глобальной пандемии Covid-19 – инфекционного заболевания, нарушившего относительную устойчивость жизни и внесшего турбулентность в функционирование системы образования. Впервые встал вопрос о вынужденном переходе на удаленное обучение (emergency teaching), что повлекло за собой радикальную трансформацию форм организации образовательного процесса по сравнению с ранее происходящими саморегулируемыми эволюционными процессами (self-paced modifications).

Как показали события текущего года, острый период «вынужденного дистанта» пошел на спад, и к прежним моделям организации образовательного процесса мы в полной мере уже вернулись. Наступил период становления «новой нормальности», который характеризуется поиском синергии двух миров – допандемийного и постпандемийного. В системе высшей школы разрабатываются новые форматы организации образовательного процесса с учетом возможности социального дистанцирования, актуализирующего проблемы с посещаемостью и доставкой материала, с организацией интерактивного взаимодействия обучающихся. Впервые за все предыдущие времена проблематика форм обучения сравнялась, а возможно, и превзошла традиционно приоритетные вопросы содержания и методов обучения.

Тенденции мирового общественного развития не дают нам особых надежд на стабилизацию ситуации и в ближайшем будущем, а опыт преподавания иностранного языка в учреждениях высшего образования нефилологического профиля подтверждает острую необходимость внедрения новых моделей, преимущественно смешанного характера, совмещающих в себе непреходящие достоинства контактного (face-to face) обучения и нивелирующих недостатки дистанционного (distance learning).

Анализ существующих отечественных и зарубежных образовательных практик показывает, что смешанное обучение (Mixed, Blended, Hybrid Learning) за несколько десятилетий своего развития прошло путь от ротационного, последовательного чередования аудиторной и онлайн учебной деятельности к более сложной комбинаторике элементов, соответствующей усложнению решаемых педагогических задач и возросшим техническим возможностям. В настоящее время гибридная форма обучения ассоциируется с понятием многовекторности, поликомпозиционности и, несмотря на то, что не имеет международно признанного наименования, закрепились в трудах ее разработчиков как Hybrid Flexible (HyFlex) [1]. Институциональному укреплению модели способствовали работы зарубежных ученых (Ch. Graham, B. J. Beatty, K. Kelly, M. Abdelmalak, A. Raes, J. Para, C. Bonk, J. Curtis, M. Horn, D. Clark, S. Dziuban, S. Patric, Ch. Miller, N. Naffi, etc.), представляющих технологически более развитые страны.

В основе HyFlex лежат четыре аксиологические стратегии (pillars), такие как

- *свобода выбора* способов участия в образовательном процессе (очно, дистанционно, синхронно, асинхронно), что в гуманистической педагогике ценится выше всего остального;
- *эквивалентность* конечных результатов при всех формах участия;
- *доступность*, т.е. равный доступ ко всем средствам обучения и образовательному контенту;
- *возможность повторного использования учебного материала* в разных режимах работы.

Модель HyFlex оказалась продуктивной и в плане создания целого ряда модификаций, таких как Synchronous HyFlex, Synchronous Remote Learning, Flipgrid, etc. Они представляют собой новое поколение организационных форм, сущность которых составляет синхронизация очного и дистанционного обучения в пространстве и времени, проводимая с целью оптимизации образовательного процесса в условиях происходящих инфраструктурных трансформаций. Дидактической особенностью синхронных гибридных форм является то, что они реализуют единый концептуальный подход, образовательный контент, единые методические формы его интерпретации в совмещенных режимах аудиторной и дистанционной работы.

Характеристики HyFlex Synchronous позволяют рассматривать эту модель как идеальный вариант для работы в период экстраординарных ситуаций как пандемийного, так и не связанного с ней характера. Целевую группу пользователей могут составить: студенты, студенты в период нежесткого социального дистанцирования; студенты магистратуры, соискатели и аспиранты, как правило, совмещающие учебу и работу; студенты, включенные в систему международного образования либо проживающие далеко от кампуса.

В зарубежной практике синхронное обучение реализуется в процессе проведения краткосрочных тематических курсов, преимущественно коммерческих, организуемых с целью привлечения большей аудитории и получения большей прибыли. Синхронная форма в настоящее время используется также для проведения телеконференций и дебатов практически во всех сферах общественной жизни.

Задача нашего исследования – интегрировать имеющийся опыт в новую сферу приложения – систему высшего образования с ориентацией на студентов очной формы получения высшего образования, где Hybrid Synchronous может рассматриваться как одна из возможных организационных форм обучения в период социальной нестабильности. Пилотный вариант по ее внедрению проводился в 2020/2021 учебном году со студентами первого и второго курсов физического факультета БГУ, которые обучались по совместной с Даляньским университетом (Китай) программе. Результаты эксперимента подробно описаны в одной из наших публикаций [2]. Здесь же мы коротко повторяем главный вывод о том, что избранная форма способна решить проблему обеспечения непрерывного языкового образования в условиях вынужденного дистанцирования и заслуживает внимания в плане механизма ее проектирования.

Ученые, работающие в сфере моделирования форм обучения (А. А. Андреев, И. В. Сергиенко, Е. С. Полат, В. И. Блинов, В. А. Фандей, Е. Н. Соловова, А. Г. Клепикова, М. Г. Евдокимов; P. Valiathan, J. E. Allen, R. Garrett, P. Sharma, T. Picciano, etc.), а также собственные исследования подтверждают, что алгоритм построения дидактической модели укладывается в пять традиционно выделяемых этапов, имеющих свое содержательное наполнение.

- *Этап анализа.* Анализу подвергается социально-политический контекст использования модели в системе образования, в том числе в лингвистическом; потребности целевой аудитории и образовательной среды в создании более эффективной формы; доступность необходимых цифровых средств; необходимость в дополнительных услугах инструктора или методиста, т.е. ее предполагаемая рентабельность.

- *Этап планирования,* где дается концептуальное обоснование (научная характеристика) модели; формулируется ее целевое назначение и выбор технологий обучения как средства достижения целей.

- *Этап детализации концепции.* Он предполагает описание процедуры дизайна, включая его организационно-методические, содержательные и технологические аспекты. Синхронное обучение не предусматривает предварительного распределения материала между очным и дистанционным компонентами, акцент делается на способах его доставки до потребителя и видах деятельности, обеспечивающих продуктивность взаимодействия участников образовательного процесса.

- *Этап экспериментальной апробации модели*, определение ее дидактической и организационной эффективности, снятие возможных проблем технического характера, обдумывание запасных вариантов построения занятия на случай возникновения трудностей. Выявляются условия успешной реализации модели, определяются пути минимизации ограничений и рисков.

- *Оценочный этап* (последний в предложенном алгоритме) связан с осуществлением постоянного контроля за эффективностью образовательного процесса во всех формах участия, с адекватностью применяемых альтернативных инструментов оценки, рентабельностью ожиданий и рассматривается как стартовый в новом цикле проектирования либо модификации модели.

Иерархически наиболее важным шагом является обоснование методологии исследования и исходных теоретических положений, учитываемых в проектной деятельности. В основе нашей модели лежит теория *трансдеятельностного расстояния* М. Мура (transactional distance theory), согласно которой дистанция признается педагогическим феноменом, формирующим педагогическую реальность и представляющим новый способ социального взаимодействия в онлайн-пространстве [3]. Психологическим обоснованием можно считать и теорию *конструктивизма*, связанную с когнитивистскими идеями о получении, обработке и хранении информации (Ж. Пиаже, С. Пейперт, Е. И. Машбиц, Дж. Брунер, П. Ватцлавик, Д. Дьюи, Х. Фонферстер, Г. Рот и др.). Конструктивизм сформулировал тезис, отражающий новое видение природы знаний, ассоциируя его с деятельностным приспособлением к миру. Считается, что целевой акцент в образовании следует делать на самовоспроизводство знаний, способность добывать их самостоятельно в процессе активной умственной деятельности.

Приведенное научное обоснование легко адаптируется к базовым методологическим подходам (лично ориентированному, системно-деятельностному, компетентностному и др.), а также к инновационным технологиям (социальным и информационно-коммуникационным). Исходным теоретическим положением является концепция вариативного моделирования посредством создания специальных *организационно-методических, содержательных и технологических* условий [4, с. 44].

Организационно-методическая составляющая является наиболее универсальной. В соответствии со своим названием она предусматривает предварительную ориентационную работу по разъяснению студентам специфики организации и реализации новой модели и пошаговое управление ее эффективным внедрением в образовательный процесс.

Подготовительный этап предполагает понимание идеологии смешанного обучения в лингвистическом образовании, а также ноу-хау всего предстоящего процесса проектирования и первичное включение студентов в логику его пости-

жения. Педагог дает мотивационно-психологическую установку на обучение в избранном режиме, оценивает его преимущества, издержки и риски, анализирует способы продвижения по образовательной лестнице, обсуждает потребность в консультативной помощи и обратной связи. «Окупаемость ожиданий» студентов достигается лишь в том случае, если будут найдены убедительные аргументы, почему именно так должен быть организован образовательный процесс и какие преимущества модели будут реализованы для достижения поставленной цели. Затраченное время на формирование готовности студентов к работе в новых условиях многократно компенсируется продуктивностью обучения и повышением уровня самоорганизации.

Управленческая деятельность педагога связана, в частности, с планированием функциональной предметно-пространственной среды, ее материально-техническим оснащением, обеспечивающим интерактивность общения и соблюдение технического регламента. Реализация этой задачи требует адаптивности к конкретным условиям, умения поменять на ходу вид деятельности, методику или режим обучения. Поиск адекватных приемов становится непрерывным управленческим процессом. В условиях синхронного гибрида преподаватель должен справляться со сложностью обучения в нескольких режимах при сохранении системности и целостности курса.

Важнейшими параметрами модели является ее содержательное и технологическое наполнение. Особенность построения с о д е р ж а т е л ь н о й части модели заключается в сохранении ее запрограммированного объема и концептуальной неизменчивости при любой форме участия в учебном процессе. Содержание формирует образовательную среду, насыщенную многообразными ресурсами в виде программного, учебно-методического и информационно-коммуникационного обеспечения, которая представляет комплекс возможностей не только для обучения, но и для развития, социализации и воспитания человека [5, с. 17].

Неповторимость программной документации по отношению к ранее существовавшей состоит в ее операциональной перестройке и демократичности, допускающей большую свободу выбора подходов и индивидуализацию ресурсов обучения с учетом предвидения эквивалентных результатов. В этом прослеживается ориентация на педагогические ценности модели гибкого гибрида Б. Битти, которые развиваются в учебные цели и обеспечивают стратегическое направление проектирования содержания [6]. Эти же ценности могут быть переформулированы в концептуально значимые принципы построения модификаций гибкого гибрида, подчеркивая его педагогический потенциал. Дидактический потенциал расширяется за счет широкого выбора образовательных ресурсов интернет-пространства, т.е. обогащения содержания благодаря безграничным возможностям цифровых технологий.

Алгоритм проектирования содержания курса повторяет весь его дидактический цикл. Прежде всего, это создание ЭУМК, состоящего из учебных пособий в электронной версии и их печатных аналогов в твердых копиях. Их можно рассматривать как интеллектуальный навигатор по учебной дисциплине, при необходимости включающий в себя методические указания, практикумы, блок творческих заданий, блок мониторинга и контроля результатов, видео и аудиоприложения и другие формы представления знаний. Анализ известных нам источников по данной проблематике (В. И. Блинов, М. Г. Евдокимов, Ю. И. Капустин, М. Н. Мохова, М. А. Татарина, А. Л. Назаренко, Е. В. Бутенкова, С. В. Титова и др.) позволил выделить специфические условия проектирования содержания, такие как наличие синхронизированных аудиторных и дистанционных дидактических материалов, объединение их в едином образовательном контенте с исходной ориентацией на асинхронное обучение с постепенным инкорпорированием синхронного, а также повышенное внимание к самостоятельной работе, развивающей навыки самообучения, саморефлексии и самоконтроля.

Поскольку разработка содержания осуществляется в рамках отдельного учебного предмета, актуальным является учет его специфики: ведущего способа деятельности, структуры содержания курса, степени контактного взаимодействия преподавателя и студента и т. п. Так, ведущей функцией дисциплины «Иностранный язык» является коммуникативная – наиболее уязвимая в формате онлайн. В соответствии с классификацией И. Я. Лернера иностранный язык относится к группе дисциплин, ведущим компонентом которых являются способы деятельности. Содержание курса базируется вокруг аспектов языка (фонетика, грамматика, лексика) и видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письменная речь). Гетерогенность содержания предъявляет особые требования к отбору учебного материала и средств обучения, требует умения выводить его в коммуникативное русло – организацию дискуссий, презентаций, бесед, рассуждений и других видов устной коммуникации. Как показала практика, синхронное обучение, основанное на видео/аудиотехнологиях, обладает потенциалом индивидуального развития перечисленных коммуникативных умений.

Технологическая составляющая Synchronous HyFlex при всей значимости других аспектов имеет решающее значение, так как любое гибридное обучение базируется на информационных и телекоммуникационных технологиях и адаптируется под реальную материально-техническую базу вуза. Оборудование и программное обеспечение становятся важными инструментами обучения и администрирования, которые в методической литературе сравниваются по своей роли с живыми участниками образовательного процесса.

Специфика технологического обеспечения образовательного процесса состоит в использовании самых совершенных информационно-телекоммуникационных образовательных технологий, обеспечивающих возможность передачи всего цифрового контента с базового терминала через спутниковые каналы связи на терминалы учебных центров, доступных на той или иной образовательной платформе (в нашем случае – Moodle) [7, с. 237–239]. Образовательная платформа должна обладать возможностями работы в трех режимах (аудиторном, дистанционном и смешанном). Это позволит разнообразить режимы в случае вынужденного или планового перехода на другую форму обучения без нарушения образовательного процесса, «бесшовно» и бесстрессово. На базовой платформе размещается весь образовательный контент целиком, что способствует более четкому пониманию его структуры и маршрута изучения материала. В случае технического сбоя или отсутствия интернет-подключения предусматривается дополнительный режим работы, восполняющий пробелы. В связи с тем, что в настоящее время нет единого, универсального решения проблемы выбора платформы, можно говорить о мульти- или кросс-платформенности обучения по ссылкам, обеспечивающим доступ к другим платформам, работающим в разных функционирующих системах.

Отмечая возможности современных ИКТ в плане обеспечения перехода на инновационные организационные формы, было бы голословно заявлять об их способности решать все проблемы нажатием на волшебную кнопку, которая исполнит наши желания. Реализация идеи синхронного обучения в том классическом понимании, которое вкладывалось его первыми разработчиками, весьма проблематична в массовом масштабе. Причиной этого является сложное и дорогостоящее оборудование, необходимое для оснащения рабочих мест и реорганизации учебного пространства (360° конференц-камеры, два больших экрана, приборы высокого разрешения звука, всенаправленные микрофоны, диктофоны, дополнительные рабочие кабинеты и пр.) [1; 8]. Это требует значительных капиталовложений на приобретение электронного оборудования и его постоянное сопровождение (техническая поддержка, апгрейд, подготовка ППС и пр.).

Реально доступный нам формат модели требует технологической адаптации к условиям информационно-образовательной среды университета. Нами, например, были введены следующие ограничения: использовались лишь технологически необходимые для работы в режиме видеоконференции средства обучения (стационарные компьютеры или персональные ноутбуки, подключенные к Интернету и образовательному portalу кафедры с работающими микрофонами и камерами). Вместо ноутбука студенты могли пользоваться мобильными телефонами либо планшетами, что подтверждает предположение Н. Наффи о том, что в условиях долгосрочной пандемии могут применяться более адаптивные, персонализированные, дешевые и гуманные девайсы [8,



р. 141]. Предпринятые ограничения радикально не повлияли на саму организацию образовательного процесса и решение поставленных задач, но имели свои издержки, такие как трудоемкость организационно-методической подготовки, неполное либо некачественное техническое оснащение университета, затруднение интерактивного общения в групповой работе, что приводит к утрате чувства общности и коллективизма. В определенной степени снижается эффективность формирования социальных компетенций, а также решения воспитательных задач.

Окончательная оценка предложенного процесса проектирования показала, что достоинства модели намного превосходят недостатки. Главные из них – обеспечение непрерывного образовательного процесса, решение важнейших для экстремальных ситуаций вопросов вовлеченности студентов и доставки учебного материала до потребителя. Традиционный формат обучения не обладает подобными ресурсами, хотя превосходит по дидактическим возможностям. Дополнительными эффектами можно считать повышение степени автономности обучающихся, развитие критического мышления и навыков поисковой исследовательской деятельности; оптимальные условия для формирования метакомпетенций и навыков информационной обработки образовательного контента; способность цифровых технологий к позитивному воздействию на человека: информационному, эмоциональному, успокаивающему, внушающему уверенность; сохранение социальной инфраструктуры, обеспечивающей взаимодействие в условиях социального дистанцирования, расширение информационно-образовательного и научно-педагогического поля благодаря привлечению мирового опыта.

Совершенствование процедуры возможно за счет следующих факторов:

- модификации ИКТ и средств обучения в плане повышения аудиовизуальной контактности участников образовательного процесса;
- обеспечения более функциональной пространственной зоны для организации занятий;
- специальной технической подготовки учащихся и преподавателей (семинары, инструктаж и т.п.).

Вопросы далеко не праздные, имеющие финансовую подоплеку, но вполне разрешимые в объеме, необходимом для более широкого внедрения этой модели в ближнесрочной перспективе. Затраты компенсируются обеспеченностью образовательного процесса и готовностью всех категорий обучающихся к участию в нем в современных условиях функционирования высшей школы, что бесспорно повысит качество обучения. Дидактический и педагогический потенциал синхронного гибрида позволяет рассматривать эту форму организации учебного процесса как инновационную, стимулирующую изменения в существующей образовательной культуре и социальной среде, особенно в период неопределенности и всевозможных вызовов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Beatty, B. J.* Hybrid-Flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes [Electronic resource] / B. J. Beatty. – 1st ed. – EdTech Books, 2019. – Mode of access: <https://edtechbooks.org/hyflex>. – Date of acces: 15.04.2022.
2. *Пусенкова, Г. А.* Экспериментальная работа по внедрению гибкого гибрида при обучении иностранному языку / Г. А. Пусенкова // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27–28 окт. 2022 г. / редкол. : О. А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2022. – С. 123–130.
3. *Moore, M. G.* Theory of transactional distance / M. G. Moore // Theoretical principles of distance education / D. Keegan, ed. – New York : Routledge, 1993. – P. 22–38.
4. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Academia, 2004. – 414, [1] с.
5. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. – М. : Перо, 2019. – 72 с.
6. *Reigeluth, C. M.* Instructional design: What is it and why is it? / C. M. Reigeluth // Instructional-design theories and models: An overview of their current status. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1983. – P. 3–36.
7. *Сергиенко, И. В.* Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. В. Сергиенко. – Ижевск, 2005.
8. *Naffi, N.* The Hyber-Flexible Course Design Model (HyFlex): A Pedagogical Strategy for Uncertain Times [Electronic resource] / N. Naffi // Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire : International Journal of technologies in higher education. – 2020. – Vol. 17, № 2. – P. 136–143. – Mode of access: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-14>. – Date of acces: 15.04.2022.

Поступила в редакцию 27.12.2022

УДК 378.147:811.111

**Романовская Елена Александровна**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории  
и практики английского языка

*Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь*

**Elena Romanovskaya**  
PhD in Pedagogy,  
Associate Professor of the Department  
of Theory and Practice of the English Language

*Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
e\_romanovskaya@mail.ru*

## ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕМЕНТА «СЕМИНАР» СЭО MOODLE В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### THE POTENTIAL OF THE “SEMINAR” ELEMENT OF LMS MOODLE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SENIOR STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES

В статье представлены описание и структура элемента «семинар» в СЭО Moodle, а также выявлены его преимущества для развития иноязычной коммуникативной компетенции и умений самостоятельной учебной деятельности студентов. Подробно описан один из вариантов использования данного элемента в рамках обучения реферированию студентов старших курсов лингвистического профиля. По результатам проделанной работы среди основных преимуществ элемента «семинар» отмечены: четкая структурированность учебной деятельности, индивидуальный темп выполнения задания, объективность и прозрачность оценивания, развитие специальных и метапредметных учебных умений и др.

*Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; СЭО Moodle; элемент «семинар»; самостоятельная учебная деятельность; специальные учебные умения; метапредметные учебные умения.*

The article presents the description and structure of the “seminar” element in LMS Moodle, as well as its advantages for the development of foreign language communicative competence and students’ autonomous learning skills. The author describes in detail one of the options for using this element in the framework of teaching senior students of language specialties. According to the results of the work done, among the main advantages of the “seminar” element the following are considered: clear structuring of educational activities, individual pace of task completion, objectivity and transparency of assessment, development of special and meta-subject learning skills, etc.

*Key words: foreign language communicative competence; LMS Moodle; the “seminar” element; independent learning activities; special learning skills; meta-subject learning skills.*

Одной из знаковых тенденций развития образования в современном мире является ориентация на субъект-субъектные отношения, основанные на принципах сотрудничества, где роли педагога и обучающегося становятся личностно-равноправными. Акцент смещается с педагогической деятельности в сторону продуктивной учебно-познавательной деятельности обучающегося. В связи с этим отмечается повышенное внимание к проблемному, исследовательскому и проектному обучению через использование «резервов самостоятельной работы, создание условий для самоутверждения, самореализации и самоопределения личности» [1, с. 2].

Особое значение в подготовке специалиста приобретает развитие способности к саморазвитию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни. В структуре иноязычной коммуникативной компетенции, предложенной И. Л. Бим, эта способность отражена в учебно-познавательном компоненте и предусматривает развитие универсальных (метапредметных) и специальных учебных умений, а также умений самостоятельной учебной деятельности, в том числе с использованием информационных технологий [2; 3].

Согласно «Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы» в стране ведется активная работа по созданию системы электронного образования, которая предполагает использование электронных образовательных ресурсов и дистанционных технологий обучения и поддерживает принцип «обучение через всю жизнь» [4]. Во многих образовательных учреждениях уже активно используется система электронного обучения (СЭО) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – «Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда»). Эта система соотносится с принципами обучения в сотрудничестве, позволяет осуществлять взаимообмен знаниями и организовать учебно-познавательную деятельность в процессе совместного решения учебных задач. Ключевым преимуществом СЭО Moodle являются широкие возможности для коммуникации. Система позволяет преподавателям и студентам производить обмен файлами любых форматов. Для коммуникации предлагаются различные сервисы: «форум», «чат», «обмен сообщениями», «комментарии» и т.д. [5].

Любой курс, построенный на платформе СЭО Moodle, имеет модульную структуру. Преподаватель располагает широким набором инструментов, который позволяет наполнять курс содержанием, проводить теоретические и практические занятия, организовать как индивидуальную, так и групповую учебную деятельность. Среди стандартных учебных ресурсов можно отметить «книгу», «гиперссылку», «папку», «файл», «web-страницу» и т.д. К элементам, требующим активного участия обучающихся, относятся «лекция», «задание», «гlossарий», «форум», «чат», «семинар» и др. Такая организация курса способствует вариативности в представлении учебного материала, в реализации контроля и самоконтроля знаний учащихся. Также она обеспечивает благоприятные условия для интерактивного индивидуального и групп-

пового взаимодействия как между преподавателем и студентами, так и между студентами внутри группы [6; 7]. Кроме того, СЭО Moodle имеет разнообразный инструментарий для организации самостоятельной работы студентов и обеспечивает полноценную поддержку процесса обучения в виртуальной среде [8].

Как показывает практика, наиболее популярными среди педагогов учебными элементами для наполнения курса являются: «гlossарий», «база данных», «задание», «книга», «лекция», «тест», «форум». В данной статье мы рассмотрим обычно остающийся без внимания элемент СЭО Moodle «семинар» с точки зрения его потенциала для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и навыков самостоятельной учебной деятельности.

«Семинар» Moodle представляет собой вид задания, где каждый студент помимо выполнения и представления собственной работы также оценивает результаты работы других студентов внутри группы. Итоговая оценка учитывает не только качество представленной студентом работы, но и деятельность студентов в роли рецензентов. Проведение «семинара» способствует координации коллектива и позволяет оценивать работу студента с разных сторон [6].

Некоторые преподаватели (С. Р. Маркс, Н. Г. Бикбулатова, Н.Л. Колесникова) считают «семинар» эффективным инструментом оценки сформированности умений письменной речи. В формате «семинара» возможно выполнение работ следующих жанров письменного дискурса: эссе, реферат, аннотация, аналитический обзор и др. Структура «семинара» подробно описана в работах С. Р. Маркса и Н. Г. Бикбулатовой, Н. Л. Колесниковой, А. А. Жукова и др. и представлена пятью фазами [6; 9; 10]:

- 1) фаза настройки;
- 2) фаза представления работ;
- 3) фаза оценивания;
- 4) фаза оценивания оценок;
- 5) завершающая фаза.

Представим роли студентов и преподавателя в рамках каждой фазы в виде таблицы.

**Деятельность студентов и преподавателя  
на разных этапах проведения «семинара» в СЭО Moodle**

№ п/п	Фазы семинара	Деятельность студентов	Деятельность преподавателя
1	Настройка		Формулирует задание, дает инструкции для работы, определяет критерии оценивания и оценки.
2	Представление работ	Загружают на сайт файлы с готовыми работами.	

Окончание таблицы

3	Оценивание	Оценивают работу, полученную для рецензирования, и пишут развернутый комментарий.	
4	Оценивание оценок		Оценивает представленную каждым студентом работу и оценочный комментарий студента-рецензента.
5	Завершающая	Видят результаты в интерактивной таблице («отчет об оценках семинара»), через которую входят на личную страницу, читают рецензии, анализируют их.	Закрывает семинар и проводит обсуждение результатов на аудиторном занятии.

В рамках дисциплины «Дискурсивные практики коммуникации» на пятом курсе лингвистического университета студентам предлагалось выполнить по теме «Money» следующее задание в формате «семинара».

**Dear students! In this workshop you will be working on rendering of an article by Gregg Easterbrook “Money: The Real Truth About Money” and assessing other students’ renderings according to the provided criteria.**

Targets:

1. To test your rendering skills.
2. To practice your analytical skills through self- and mutual assessment.
3. To develop your discourse competence.

To read the article follow the link: [https://docs.google.com/document/d/1fdbwPP\\_2wpw5o5FN7XRBSNYn7geDJGMr2Ad2jrJN7QU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1fdbwPP_2wpw5o5FN7XRBSNYn7geDJGMr2Ad2jrJN7QU/edit?usp=sharing)

В СЭО Moodle данное задание выглядит следующим образом (рис. 1):

Article rendering "THE REAL TRUTH ABOUT MONEY"

**Ограничение:** Недоступно, пока не выполнено одно из:

- Вы принадлежите к группе **502/1-05**
- Вы принадлежите к группе **502/2-05**
- Вы принадлежите к группе **506/1-05**

**Представление работ открыто:** Четверг, 10 ноября 2022, 09:00 **Представление работ закрыто:** Понедельник, 14 ноября 2022, 23:59  
**Оценивание открыто:** Вторник, 15 ноября 2022, 00:01 **Оценивание закрыто:** Пятница, 18 ноября 2022, 23:59

---

**Dear students!**

In this workshop you will be working on rendering of an article by Gregg Easterbrook "Money: The Real Truth About Money" and assessing other students' renderings according to the provided criteria.

---

**Targets:**

1. To test your rendering skills.
2. To practice your analytical skills through self- and mutual assessment.
3. To develop your discourse competence.

To read the article follow the link [https://docs.google.com/document/d/1fdbwPP\\_2wpw5o5FN7XRBSNYn7geDJGMr2Ad2jrJN7QU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1fdbwPP_2wpw5o5FN7XRBSNYn7geDJGMr2Ad2jrJN7QU/edit?usp=sharing)

Рис.1. Вид задания в модуле «семинар»

Как видно из текста задания, студенты должны были выполнить реферирование англоязычной статьи, представить его на оценку, а также оценить одну из работ своих одногруппников в соответствии с предлагаемыми критериями. На усмотрение преподавателя может быть включена опция самооценки, которая позволяет студенту оценить свою собственную работу. Критерии/параметры для оценивания работ были внесены преподавателем в фазе настройки и обсуждены со студентами. Это такие критерии, как:

- 1) оформление работы (наличие заголовка, размер шрифта, интервалы, абзацы);
- 2) вводная часть (заголовок и подзаголовок при наличии, авторы, источник и дата выхода);
- 3) тематика статьи и основная мысль/идея автора;
- 4) развитие главной идеи текста со ссылками на автора;
- 5) заключение, сделанное автором статьи;
- 6) заключительная часть с личными комментариями студента.

Далее работа была организована в соответствии с вышеописанными фазами. Рефераты были представлены в текстовом формате анонимно, то есть не подписанные. На рецензию студенты получили работы в рандомном порядке, а так как они были без подписи, то объективность оценки повышалась. Только преподаватель имел полную картину хода «семинара», где в фазе представления работ и в фазе оценивания в таблице было отражено, кто какой документ присоединил, и кому чья работа досталась на рецензирование (рис. 2).















Имя ▲ / Фамилия ▼	Работа ▲ / Последнее изменение ▼	Полученные оценки	Данные оценки
 Карицкая Анастасия Ивановна	The real truth about money изменено: Пятница, 18 ноября 2022, 07:43	-	-
 Коробков Павел Викторович	Rendering Korobkov 506/1 изменено: Понедельник, 14 ноября 2022, 18:58	79 (-) <  Гурда Анастасия Юрьевна	- (-) >  Гоибназарова Сохиба
 Лабузова Валерия Владимировна	Rendering изменено: Понедельник, 14 ноября 2022, 21:23	76 (-) <  Бариева Александра Тимуровна	69 (-) >  Сараева Анастасия Владиславовна
 Лаврукович Виктория Владимировна	Rendering of the article "Money: The Real Truth About Money" изменено: Воскресенье, 13 ноября 2022, 14:08	80 (-) <  Савошинская Янина Владимировна	67 (-) >  Сапожникова Валерия Александровна
 Лапардина Зинаида Валентиновна	The real truth about money изменено: Среда, 16 ноября 2022, 22:49	-	-
 Малинская Валерия	Article rendering "THE REAL TRUTH ABOUT MONEY" изменено: Воскресенье, 13 ноября 2022, 14:01	73 (-) <  Бартошик Анастасия Валерьевна	63 (-) >  Шклянко Виктория Александровна

Рис. 2. Таблица распределения работ между студентами

Преподаватель может корректировать время в ходе выполнения задания и переключать фазы вручную либо настроить автоматическое переключение между фазами по истечении срока. Процесс выполнения задания и текущая активная фаза отражаются в модуле «семинар» в виде таблицы (рис. 3).

Фаза настройки

Фаза настройки	Фаза представления работ	Фаза оценивания	Фаза оценивания оценок	Закрото
<p>Текущая фаза ●</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Задать введение для семинара</li> <li>✓ Предоставить инструкции для работы</li> <li>✓ Редактировать форму оценки</li> <li>✗ Переключиться в следующую фазу</li> </ul>	<p>Переключиться в фазу представления работ ○</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Предоставить инструкции по оцениванию</li> <li>✗ Распределить работы ожидалось: 42 представлено: 32 не размещено: 3</li> <li>ⓘ Начало представления работ: Четверг, 10 ноября 2022, 09:00 (Прошло дней - 83)</li> <li>ⓘ Конец представления работ: Понедельник, 14 ноября 2022, 23:59 (Прошло дней - 79)</li> </ul>	<p>Переключиться в фазу оценивания работ ○</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ⓘ Открыто для оценивания с: Вторник, 15 ноября 2022, 00:01 (Прошло дней - 79)</li> <li>ⓘ Срок оценивания: Пятница, 18 ноября 2022, 23:59 (Прошло дней - 75)</li> <li>ⓘ Ограничение времени к Вам не относятся</li> </ul>	<p>Переключиться в фазу оценивания оценок ○</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Вычислить оценки за работы ожидалось: 42 вычислено: 1</li> <li>✗ Вычислить баллы за оценивание ожидалось: 42 вычислено: 0</li> <li>✗ Написать заключение для семинара</li> </ul>	<p>Семинар окончен ○</p>

Рис. 3. Этапы работы в рамках модуля «семинар»

На выполнение второй (представление работ) и третьей фазы (оценивание) выделяется определенное время, что позволяет организовать деятельность наиболее эффективно и дисциплинировать студентов (рис. 4).

Фаза представления работ	Фаза оценивания
<p>Текущая фаза ●</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Предоставить инструкции по оцениванию</li> <li>✗ Распределить работы ожидалось: 42 представлено: 32 не размещено: 3</li> <li>ⓘ Есть по меньшей мере один автор, который еще не представил свою работу</li> <li>ⓘ Начало представления работ: Четверг, 10 ноября 2022, 09:00 (Прошло дней - 83)</li> <li>ⓘ Конец представления работ: Понедельник, 14 ноября 2022, 23:59 (Прошло дней - 79)</li> <li>ⓘ Разрешить работы, отправленные с опозданием</li> <li>ⓘ Ограничение времени к Вам не относятся</li> <li>✗ Переключиться в следующую фазу</li> </ul>	<p>Переключиться в фазу оценивания работ ○</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ⓘ Открыто для оценивания с: Вторник, 15 ноября 2022, 00:01 (Прошло дней - 79)</li> <li>ⓘ Срок оценивания: Пятница, 18 ноября 2022, 23:59 (Прошло дней - 75)</li> <li>ⓘ Ограничение времени к Вам не относятся</li> </ul>

Рис. 4. Вторая и третья фазы «семинара»



В целом студенты справились с заданием в рамках модуля «семинар» в установленные сроки (за неделю). По итогам проделанной работы были проведены обсуждение и анализ результатов совместной деятельности преподавателя и студентов и сделаны следующие выводы.

1. В плане организации учебной деятельности по иностранному языку использование элемента «семинар» на старших курсах языковых специальностей имеет ряд преимуществ:

1) применение современных информационно-коммуникационных технологий;

2) экономия времени по сравнению с выполнением идентичного задания на аудиторном занятии;

3) поэтапная организация и структурированность самостоятельной работы студентов;

4) включенность в работу всех студентов, но в индивидуальном темпе (реализация принципа индивидуализации обучения);

5) возможность осуществления самооценки наряду с взаимооценкой и оценкой преподавателем, что обеспечивает прозрачность и объективность оценивания.

2. Реализация выполнения учебной задачи в формате «семинар» требует от преподавателя тщательной подготовки: необходимо разработать инструкции к заданию, критерии оценивания, настроить технические параметры пяти фаз семинара, а также владеть общими техническими навыками работы в СЭО Moodle.

3. В процессе выполнения задания в рамках «семинара» студентам необходимо себя организовать, чтобы выполнить работу в срок, учитывая, что объем выполняемой работы достаточно большой (написание собственной работы и рецензирование чужой). Кроме того, необходимо владеть техническими навыками работы в СЭО Moodle (уметь загрузить файл, перемещаться между фазами семинара и т.п.).

4. С точки зрения иноязычной коммуникативной компетенции обучение с использованием элемента «семинар» способствует развитию следующих умений:

1) умений самостоятельной учебной деятельности;

2) специальных учебных умений (в зависимости от содержания задания: будь то эссе, реферат, презентация, аналитический обзор и т.д.) – умения понимать содержание и выделять основную мысль оригинального текста, умения анализировать и строить тексты различных жанров устного и письменного дискурса и т.д.;

3) метапредметных умений – целеполагания и планирования, критического мышления, оценки и самооценки, рефлексии, анализа и синтеза, аргументации и убеждения и др.

5. По результатам опроса студентов, принимавших участие в выполнении задания в формате «семинар», данная форма организации учебной деятельности признается большинством эффективной для развития умений письменной речи на иностранном языке, умений критического анализа и аргументации. Студенты отметили преимущества индивидуального темпа работы, несмотря на временные ограничения, а также большую осознанность и ответственность при оценивании работ других студентов, что способствовало лучшему усвоению материала и более быстрому формированию собственных навыков построения иноязычных текстов в жанре реферата.

Таким образом, принимая во внимания все достоинства элемента «семинар», можно сказать, что его потенциал в обучении иностранному языку на старших курсах языковых специальностей не вызывает сомнений. Что касается технических моментов организации данной формы работы, то их можно решить, обеспечив соответствующую техническую подготовку преподавателей и студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. [Электронный ресурс] / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 02.12.2021, 5/49678. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/концепция.pdf>. – Дата доступа: 25.01.2023.
2. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.
3. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 179 с.
4. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 25.01.2023.
5. Рыманова, И. Е. Использование среды MOODLE для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза / И. Е. Рыманова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 11 (29) : в 2 ч. – Ч. II. – С. 164–167.
6. Колесникова, Н. Л. Использование инструментария системы управления обучением MOODLE в обучении языку профессии / Н. Л. Колесникова // Актуальные вопросы цифровизации лингвистического образования в вузе : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. : сб. ст. / отв. ред. А. Л. Назаренко. – М. : Наука, 2022. – С. 49–53.

7. *Худолей, Н. В.* Опыт использования деятельностного элемента Лекция LMS Moodle при обучении иностранному языку в вузе / Н. В. Худолей // Наука и образование: Опыт, проблемы, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Красноярск : КГАУ, 2018. – Ч. 1. – С. 271–276.
8. *Заводчикова, Н. И.* Использование системы дистанционного обучения Moodle для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения / Н. И. Заводчикова, У. В. Плясунова, М. А. Суворова // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 4. – С. 170–174.
9. *Маркс, С. Р.* Использование учебного модуля «семинар» СДО Moodle для повышения эффективности обучения IT специалистов в техническом вузе [Электронный ресурс] / С. Р. Маркс, Н. Г. Бикбулатова // Новые образовательные технологии в вузе : материалы XI междунар. науч.-метод. конф. – Екатеринбург : УрФУ, 2014. – Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/24646>. – Дата доступа: 14.01.2023.
10. *Жуков, А. А.* Опыт использования элемента СДО MOODLE «Семинар» в электронных курсах по общеобразовательным и специальным дисциплинам / А. А. Жуков // Лучшие практики электронного обучения : материалы II метод. конф. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. – С. 93–97.

*Поступила в редакцию 27.04.2023*

**УДК 811.161.1'243:821.161.3**

**Урбанович Ия Георгиевна**

кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры славянских языков

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Iya Urbanovich**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Slavic languages

Minsk State Linguistic University,  
Minsk, Belarus  
slavonic@msiu.by

**Надумович Людмила Михайловна**

кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры славянских языков

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Ludmila Nadumovich**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Slavic languages

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

ИМЕНА БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ:  
МАКСИМ БОГДАНОВИЧ

NAMES OF BELARUSIAN CULTURE IN TEACHING RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE: MAXIM BOGDANOVICH

В статье предлагается разработка занятия по русскому языку как иностранному (РКИ) с текстами культурологической направленности, содержащими прецедентные феномены белорусской культуры. Учебный материал подается с учетом культурологического аспекта. Этапы работы включают: предтекстовую деятельность, прослушивание текста студентами-иностранцами и использование его материала в речевой практике.

**Ключевые слова:** артефакт культуры; лексико-грамматическая работа; грамматические конструкции; трансформация.

In the article, the development of classes on Russian as a Foreign Language with culturally oriented texts containing precedent phenomena of Belarusian culture is proposed. The educational material is presented taking into account the cultural aspect. Stages of the work are designed, including pre-listening, while-listening and post-listening activities of foreign students and follow-up work.

**Key words:** artefact culture; lexical-grammar work; grammar patterns constructions; transformation.

Немаловажным фактором при изучении РКИ в иностранной аудитории является предъявление / использование учебных текстов культурологической направленности, содержащих определенные артефакты и феномены белорусской культуры. Соглашаясь с мнением И. Ю. Самойловой, что в процессе обучения особенно острой видится «задача представления в иностранной аудитории артефактов культуры или других прецедентных феноменов, которые находят отражение в разговорной речи и образуют в сознании инофона культурологические лакуны» [1], мы также подчеркиваем важность своевременной интерпретации представляемых фактов культуры.

Такого рода тексты составляются с учетом особенностей лексических, грамматических, стилистических средств. Цель их изучения – предъявление культурологической информации, направленной на ознакомление с белорусскими культурными реалиями, а также на усвоение и закрепление языкового и речевого материала. Одним из таких является текст о белорусском поэте Максиме Богдановиче, который отрабатывается на занятии в иностранной аудитории с учетом языкового, ознакомительного и культурологического аспектов. Предлагаются следующие виды заданий:

#### **Задание 1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.**

##### МАКСИМ БОГДАНОВИЧ

В одном из скверов белорусской столицы, на аллее, которая ведет к театру оперы и балета, стоит памятник молодому человеку. Кто же этот красивый высокий юноша с правильными чертами лица, обрамленными густыми волнистыми волосами, с одухотворенными и задумчивыми глазами? Это Максим Богданович – один из создателей белорусской литературы и белорусского литературного языка нового времени. Он обогатил мировую культуру достижениями национального белорусского искусства.

Максим Адамович Богданович родился в Минске в 1891 году. Отец его, Адам Егорович Богданович, был известным белорусским этнографом, фольклористом и педагогом. Он часто менял место работы. Сначала семья переехала в белорусский город Гродно, а затем – российские города Нижний Новгород и Ярославль. Максиму было всего пять лет, когда от туберкулеза умерла его мать. После смерти матери воспитанием четверых детей занималась родная тетя.

В это время семья жила в Нижнем Новгороде. Здесь отец Максима подружился и породнился с русским писателем Алексеем Максимовичем Горьким. Он женился на сестре жены Горького. Родственные и дружественные отношения отца с Горьким, а также богатое культурное окружение в городе, способствовавшие формированию эстетических взглядов и вкусов будущего поэта, пробудили в нем интерес к художественному творчеству. В России Максим Богданович учился в гимназии, а затем – в Ярославском юридическом лицее. Он, мечтавший заниматься белорусской филологией в Петербургском университете, из-за материальных трудностей не смог достичь своей цели. Окончив юридический лицей, в сентябре 1916 года Максим Богданович переехал из Ярославля в Минск, где начал работать.

С рассказа «Музыкант» (по-белорусски «Музыка»), напечатанного в 1907 году, начался литературный дебют Максима Богдановича. Затем молодой поэт опубликовал свои первые стихи «Придет весна» и другие. А в 1913 году уже вышел в свет сборник его стихов «Венок». Он писал не только стихи, издаваемые на русском, белорусском, украинском языках, но и занимался литературно-критическими исследованиями.

Несмотря на слабое здоровье, Максим Богданович занимался и общественной деятельностью, участвуя в работе Белорусского общества помощи потерпевшим от Первой мировой войны. Он умер от туберкулеза в расцвете творческих сил в мае 1917 года в городе Ялта на берегу Черного моря, куда приехал на лечение. Всего 25 лет прожил Максим Богданович, но он остался в памяти белорусского народа как поэт, публицист, переводчик, критик и историк родной литературы.

1. В каком году и где родился М. Богданович?
2. Кем по профессии был его отец?
3. Сколько детей было в семье Богдановичей?
4. Что оказало влияние на формирование взглядов и вкусов будущего поэта?
5. Где учился и какое образование получил М. Богданович?
6. С каким произведением дебютировал начинающий поэт?
7. Когда вышел в свет его первый сборник?
8. На каких языках поэт создавал свои произведения?
9. Какой деятельностью, помимо творческой, занимался Максим Богданович?
10. Каким поэт остался в памяти народа?

**Задание 2. Определите, от каких слов образованы данные прилагательные.**

Волнистый, одухотворенный, задумчивый, известный, родственный, дружественный, эстетический.

**Задание 3. Составьте словосочетания по предложенному образцу, при необходимости подберите предлоги.**

Образец: *сквер – столица – сквер столицы.*

Театр – опера и балет; юноша – правильные черты лица; создатель – белорусская литература и язык; воспитание – четыре ребенка; учеба – юридический лицей; историк – литература.

**Задание 4. Назовите глаголы, от которых образованы имена существительные.**

Создатель, достижение, воспитание, окружение, формирование, стремление, исследование, лечение.

**Задание 5. Определите, какими падежами управляют следующие глаголы.**

Вести, обогатить, родиться, менять, переехать, заниматься, подружиться, пробудить, учиться, осуществить, опубликовать, писать, прожить, остаться.

**Задание 6. Определите вид глаголов и назовите их видовую пару из предыдущего задания.**

**Задание 7. Выпишите из текста предложения, содержащие следующие конструкции:** *где стоит что; что способствовало чему; кто занимался чем; кто приехал для чего; кто был кем; кто есть кто; кто переехал куда; с чего началось что.*

**Задание 8. Трансформируйте глагольные сочетания в именные.**

Обогатить мировую культуру; родиться в Минске; переехать в белорусский город; формировать эстетические взгляды и вкусы; пробудить интерес; достичь цель; окончить лицей.

**Задание 9.** Найдите в тексте предложения со словом *который* и преобразуйте их в предложения с причастным оборотом.

**Задание 10.** Найдите в тексте предложения с причастными оборотами и преобразуйте их в предложения со словом *который*.

**Задание 11.** Найдите в тексте причастия, определите вид, спряжение и образуйте все возможные формы причастий.

**Задание 12.** Составьте вопросный план текста для последующего пересказа.

Для дальнейшего приобщения иностранных студентов к творчеству Максима Богдановича необходимо ознакомиться с некоторыми его небольшими произведениями. Известно, что перу поэта принадлежит также басня «Ворона и Чиж», написанная на белорусском языке. Иностранцам учащимся можно предложить читать текст басни в русском переводе.

Басня как специфичный литературный жанр требует особого подхода, при котором студенты смогут научиться различать характерную композицию басенного текста, его аллегорию, образы-символы, художественные средства в соответствии с их функцией в произведении. Все это позволит развивать не только аналитические умения иностранных учащихся, но и научит их раскрывать идею произведения, характер персонажей, в которых отражен образ мышления русского и белорусского народов [1].

Занятия по вышеуказанной тематике предполагают дальнейшее развитие умений ознакомительного и выразительного чтения, диалогической и монологической речи, формирование ритмико-интонационных и лексико-грамматических навыков, обогащение запаса слов на базе безэквивалентной лексики, расширение кругозора, формирование представлений о русских языковых и культурных ценностях.

Работа над текстом басни включает два вида заданий: предтекстовые и послетекстовые. Предтекстовые задания направлены на расширение активного и рецептивного словаря студентов. В первую очередь, это знакомство с безэквивалентной лексикой: *басня, былъ, подступитъ, коль, пуститься в споры, с хохолком, с головой проститься, то-то же, прокаркать, полететь прочь, стало невмочь, браток, величать, прощобетать*. Необходимо заранее дать толкование лексическим единицам, например, *подступитъ*: 1) ‘подойти близко’; 2) разг. ‘подойти, обратившись с просьбой, с вопросом’. Послетекстовая работа, по возможности включающая мультимедийную презентацию, предполагает самые разные формы и виды: выразительное чтение текста басни преподавателем и студентами, краткую беседу об общем впечатлении о басне, диалогическую беседу по содержанию басни, анализ текстового материала, работу, направленную на совершенствование лексико-грамматических навы-

ков, систематизацию знаний по пройденным темам на материале текста басни и, наконец, применение нового материала в речевой практике. Ниже приведем задания и упражнения для работы над текстом басни.

**Задание 13.** Перед вами стихотворение М. Богдановича «Ворона и Чиж». По жанру оно является басней. Послушайте вначале чтение этого произведения преподавателем, а затем ответьте на вопросы после текста басни. [2]

#### ВОРОНА И ЧИЖ

Простая эта быль не так давно была.  
К Чижу (а у него какая ж сила?)  
Ворона подступила:  
«Что, правда – я похожа на орла?»  
Смекает Чиж – коль в споры с ней пуститься,  
Ведь можно с хохолком и с головой проститься...  
«Совсем орел!» – пугливо пискнул Чиж  
Проклятой птице с клена.  
«Ну, то-то же! Смотри ж!» –  
С угрозой ласковой прокаркала Ворона  
И полетела прочь.  
Тут стало Воробью невмочь:  
«Браток! Ты что же – птиц не различаешь,  
Орлом Ворону величаешь?»  
Смущенный Чиж прощепетал тогда:  
«Я никому не причинил урона...  
Назвать орлом Ворону – не беда,  
Беда – сказать орлу, что он ворона!» (1915)

1. Какие чувства вызвала у вас эта басня?
2. Можно ли сказать, что в басне есть юмор и ирония?
3. Назовите главных героев басни.
4. О чём говорится в басне?
5. Что делают главные герои басни? Почему Чиж назвал Ворону Орлом? Чем это закончилось?
6. Почему Максим Богданович выбрал именно этих птиц главными героями своей басни?
7. С помощью каких средств автор уподобляет птиц людям?
8. Как вы понимаете строки «Я никому не причинил урона... Назвать орлом Ворону – не беда, Беда – сказать орлу, что он ворона!»? Попробуйте их перефразировать и сравните их с оригинальным текстом. Теряет ли текст басни своё художественное своеобразие при перефразировании?
9. Что хотел показать автор в этой басне? Какова основная мысль автора?

#### **Задание 14. Лексико-грамматическая работа.**

а) Как вы понимаете слова «мораль» и «иносказание»? Найдите в тексте слова и выражения, раскрывающие мораль басни, а также слова и выражения, иллюстрирующие иносказание.

б) Назовите прилагательные, характеризующие главных героев. Можно ли от них образовать краткую форму и степени сравнения?



в) Назовите все глаголы в басне. В каком времени употреблено большинство из них?

г) Найдите предложения с прямой и косвенной речью.

**Задание 15. Напишите небольшое сочинение-рассуждение о человеческом самолюбии и честолюбии.**

Таким образом, знакомство с известными представителями культуры страны изучаемого языка уместно начинать на учебном текстовом материале, а углублять знания – при ознакомлении с оригинальными произведениями.

Работа с текстом на занятиях предусматривает учет не только интеллектуального уровня и способности учащихся, но и их интересов и всегда предполагает выполнение предтекстовых и послетекстовых заданий. При этом все должно быть приближено к естественным условиям общения и доставлять студентам и преподавателю удовлетворение и удовольствие от новых познаний.

Структура урока включает такие этапы, как прослушивание текста, предтекстовую и послетекстовую речевую практику и самостоятельную работу по развитию речи. На каждом из перечисленных этапов студенты не только получают и углубляют лингвистические знания, но и знакомятся с биографией Максима Богдановича, учатся понимать стихотворные тексты и выразительно их читать, при этом учитывая, что басня как своеобразный поэтический жанр требует особого подхода. Кроме того, студенты пополняют свой словарный запас, знакомясь с новой лексикой, и, конечно же, совершенствуют грамматические навыки, анализируя слова и словосочетания в иносказательном смысле и предложения с прямой речью. Все это в целом расширяет лингвострановедческие знания и навыки и воспитывает уважение к культуре изучаемого языка, способствует развитию художественного мышления и формированию эстетического вкуса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Самойлова, И. Ю.* Учет национально-культурного компонента в преподавании РКИ: продвинутый этап обучения / И. Ю. Самойлова, А. А. Суровцева // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. – Минск, 2013. – Вып. 7: в 2 ч. – Ч. 1. – С. 228–230.
2. *Богданович, М. А.* Венок : Лирика / М. А. Богданович ; пер. с белорус. Б. Спринчана. – Минск : Юнацтва, 1985. – 127 с.

*Поступила в редакцию 24.01.2023*

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

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

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

## ЦИКЛИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

### A CYCLIC WAY OF ORGANIZING A SYNCHRONOUS LEARNING LESSON FOR TEACHING STUDENTS ORAL SPEECH INTERACTIONS IN THE GERMAN LANGUAGE

В статье рассматривается циклический способ организации дистанционного учебного занятия, реализуемого в оболочке синхронных интернет-платформ и направленного на обучение студентов устному речевому взаимодействию на немецком языке. Автор представляет циклы дистанционного занятия в виде комбинации микроциклов устного речевого взаимодействия, а также анализирует особенности реализации студентами в каждом микроцикле определенных типов диалогических единств 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 cyclic way of organizing a synchronous learning lesson for distance students, which provides a virtual learning environment for live oral speech interactions in the German language. The author presents the cycles of a synchronous learning lesson as a combination of microcycles of oral speech interactions. Further, the author analyzes the features of the implementation of certain types of dialogic units in each microcycle 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.*

Цели устойчивого развития до 2030 г. в области образования, принятые Организацией Объединенных Наций, предусматривают реализацию парадигмы «обучения на протяжении всей жизни», в том числе посредством развития

технологий дистанционного обучения. Одной из задач цифровизации процессов в национальных системах образования является подготовка обучающихся к жизни в цифровом обществе, которая предполагает формирование у них готовности и способности к межличностному взаимодействию на изучаемом иностранном языке в дистанционном формате. В связи с этим внимание научного сообщества обращено к рассмотрению проблем использования дистанционных образовательных технологий в языковом образовании.

Так, в значительном количестве научных работ отражены теоретико-методологические основы дистанционного обучения (Е. С. Полат, М. В. Моисеева, Т. В. Громова, А. В. Хуторской, А. А. Андреева, А. С. Бурмистрова и др.); ряд исследований посвящен проблемам создания цифровых образовательных сред, обеспечивающих реализацию той или иной модели дистанционного обучения иностранным языкам (А. Н. Богомолов, К. Л. Полупан, М. Е. Вайндорф-Сысоева, А. И. Горожанов, О. А. Черкашина, С. В. Журавлева, М. И. Ивкина, В. А. Жильцов и др.). Несомненный научный интерес вызывает реализация модели смешанного обучения на основе использования асинхронных интернет-платформ и приложений (С. М. Кащук, М. Р. Медведева, Е. Д. Кошеляева, И. К. Забродина, О. В. Борщева, Ю. Ю. Маркова, И. А. Евстигнеева и др.). В последние годы актуальными становятся работы, посвященные анализу проблем синхронного онлайн-взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателем посредством использования приложений для организации чатов (О. В. Бондарева), вебинаров (В. А. Куклев) и видеоконференций (А. А. Истомин, Д. А. Ежиков).

В то же время по-прежнему недостаточно разработанными остаются вопросы, касающиеся способов организации синхронного дистанционного учебного занятия, направленного на обучение студентов устному речевому взаимодействию на иностранном языке.

В дистанционном обучении взаимодействие субъектов образовательного процесса может протекать в синхронной и асинхронной формах [1; 2], в связи с чем цифровое образовательное пространство разделяют на пространство асинхронного и пространство синхронного взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем [3, с. 285]. В качестве одной из форм синхронного дистанционного обучения мы выделяем **д и с т а н ц и о н н о е у ч е б н о е з а н я т и е** (ДУЗ), которое реализуется в оболочке синхронных интернет-платформ, предполагает использование электронных образовательных ресурсов и направлено на обучение студентов иностранному языку, в нашем случае, немецкому [4].

Отметим, что ДУЗ обладает рядом особенностей, которые отличают его от традиционного аудиторного учебного занятия и влияют на характер протекания речевой интеракции обучающихся [5; 6; 7]. В частности,

парное и групповое взаимодействие студентов друг с другом и/или с преподавателем должно быть организовано только в форме устного речевого взаимодействия (УРВ), под которым мы понимаем компьютерно-опосредованное синхронное речевое взаимодействие студентов в гибридной устно-письменной форме, осуществляемое вербальными и, частично, невербальными средствами изучаемого иностранного языка [8].

Обучение студентов дистанционному УРВ на немецком языке как втором иностранном предполагает развитие у них особых умений, владение которыми обуславливает успешность речевой интеракции обучающихся друг с другом и/или с преподавателем в виртуальной среде дистанционного занятия. Изучение научных работ, посвященных лингвопрагматическим аспектам УРВ [9], позволяет нам выделить следующие умения дистанционного речевого взаимодействия: использовать функционал синхронных интернет-платформ и иного программно-аппаратного обеспечения ДУЗ; воспринимать сигналы (вербальные и невербальные) от речевого партнера и интерпретировать их в соответствии с коммуникативным намерением собеседника; инициировать речевое взаимодействие с собеседником в соответствии с собственной коммуникативной интенцией; управлять речевой интеракцией с собеседником в виртуальном пространстве ДУЗ посредством использования знаков вербальных и невербальных кодовых систем (эмоджи, эмодиконов, математических и иных символов); соблюдать нормы речевого взаимодействия, принятые в цифровом межкультурном пространстве страны изучаемого языка; вносить необходимые изменения в собственные действия или высказывания в случае возникновения проблем в процессе речевого взаимодействия с собеседником и т. д. [4].

Мы полагаем, что развитие у студентов указанных умений дистанционного УРВ на немецком языке как втором иностранном следует осуществлять на основе **циклического способа** организации ДУЗ. Данный способ представляет собой последовательность двух взаимосвязанных циклов, каждый из которых реализуется в виде определенного сочетания микроциклов УРВ. Так, в первом цикле (МЦ) микроциклы организованы по формуле  $(МЦ_1 + МЦ_2) + (\text{перерыв } 5 \text{ минут}) + (МЦ_3 + МЦ_5)$ , во втором цикле – по формуле  $(МЦ_1 + МЦ_3) + (\text{перерыв } 5 \text{ минут}) + (МЦ_4 + МЦ_5)$ .

Следует отметить, что возраст многих студентов первого курса учреждений высшего образования составляет 16 лет. В соответствии с постановлением Совета министров Республики Беларусь от 7 августа 2019 г. № 525 (в ред. постановлений Совмина от 17.01.2022 № 29, от 31.08.2022 № 570) «Об утверждении специфических санитарно-эпидемиологических требований» для данной возрастной категории обучающихся продолжительность занятия, связанного с непрерывной фиксацией взгляда на экране компьютера или мобильного

устройства, не должна превышать 20 минут [10]. Мы полагаем, что в связи с необходимостью профилактики нарушения зрения у студентов [11, л. 156–157], указанная длительность одной сессии дистанционного занятия должна распространяться и на обучающихся более старшего возраста. Соответственно, комбинация двух микроциклов в ДУЗ по продолжительности должна не превышать 20 минут и сопровождаться пятиминутным перерывом.

Содержание каждого из микроциклов УРВ коррелирует с его задачей, представляя собой реализацию определенного типа диалогического единства, и соотносится с этапами овладения обучающимися иноязычным речевым материалом [12, с. 362–363]. Рассмотрим реализацию соответствующих микроциклов в *первом* и *втором* циклах ДУЗ более подробно.

Отметим, что *первый* и *второй* циклы ДУЗ предваряет работа студентов в асинхронном образовательном пространстве, которая может включать выполнение интерактивных языковых онлайн-упражнений, направленных на формирование лексических и грамматических навыков, либо интерактивных условно-речевых онлайн-упражнений, направленных на совершенствование лексических и грамматических навыков. Кроме того, *второму* циклу ДУЗ может предшествовать работа студентов с аутентичными текстами, видео- и аудиоматериалами на немецком языке, из которых обучающиеся извлекают необходимую информацию для последующего использования в речевом взаимодействии друг с другом в микроциклах МЦ<sub>3</sub> и МЦ<sub>4</sub> *второго* цикла ДУЗ.

Микроцикл МЦ<sub>1</sub> является начальным микроциклом в *первом* и *втором* циклах ДУЗ. К его задачам относятся установление и поддержание преподавателем и обучающимися межличностных контактов друг с другом, что предполагает реализацию фатических диалогических единств с использованием клишированных контактоустанавливающих реплик на немецком языке. С целью побуждения студентов к речевому действию преподаватель может использовать так называемые «Измерители настроения» (или ‘*Moodmeters*’), в качестве которых могут применяться изображения в виде пронумерованных картинок с различным содержанием. Данные изображения размещаются на слайде презентации PowerPoint или онлайн-презентации и предъявляются обучающимся в оболочке синхронных интернет-платформ посредством использования функции демонстрации экрана. Студентам предлагается выбрать изображение, в наибольшей степени соответствующее их настроению на момент начала занятия, поделиться номером выбранной картинке в чате, либо отметить ее на слайде с помощью инструмента аннотирования. В дальнейшем некоторые обучающиеся могут высказаться подробнее о том, как у них обстоят дела и в каком настроении они пришли на занятие, а остальные студенты реагируют на высказывание говорящего с использованием эмодзи инструмента «Реакции».

Вовлечение обучающихся в контактоустанавливающее речевое взаимодействие в микроцикле МЦ<sub>1</sub> первого и второго циклов ДУЗ позволяет сформировать у них установку на коммуникативное сотрудничество в последующих микроциклах дистанционного занятия, обеспечивает привлечение внимания студентов друг к другу и к виртуальной среде ДУЗ, а также цифровым учебным материалам.

Дистанционное УРВ обучающихся в микроцикле МЦ<sub>2</sub> ДУЗ предполагает использование вопросов-ответных диалогических единств в виде вопросов-переспросов, встречных вопросов, реплик эмоционального реагирования и т. д. с целью обмена студентами информацией в процессе обсуждения определенной предметной ситуации. Указанные вопросы-ответные диалогические единства предъявляются студентам в виде речевых образцов и размещаются на соответствующей странице учебного сайта, созданного с целью управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся на дистанционном занятии.

Организация дистанционного УРВ студентов в микроцикле МЦ<sub>2</sub> происходит следующим образом. В процессе парной работы в сессионных залах обучающиеся заполняют карту управления самостоятельной работой студента [13], представленную, в нашем случае, в двух вариантах: «Вариант А» для одного обучающегося из пары, и «Вариант Б» для другого. В каждом из вариантов карты отсутствует определенная информация по предмету обсуждения, поэтому студентам с целью получения полной информации необходимо запросить у собеседника недостающие данные. Для этого обучающиеся формулируют вопросительное предложение, внимательно выслушивают ответ собеседника, а также при необходимости задают уточняющий вопрос или вопрос-переспрос.

Например, студентам предлагается в процессе парной работы в сессионных залах дополнить информацию о возможностях времяпрепровождения в Германии. С этой целью на странице учебного сайта размещаются материалы, предполагающие введение студентов в коммуникативную ситуацию и постановку коммуникативной задачи, а также указывается ссылка на электронный документ, представляющий собой карту управления самостоятельной работой студента „*Städtereisen*“ («Городские путешествия»).

*Sylvia, Thomas, Ingo und Erika sind neu in dieser Stadt. Sie wissen schon etwas davon, was man hier unternehmen kann. Aber sie wollen mehr erfahren.*

*Helfen Sie ihnen: Fragen Sie Ihren Partner / Ihre Partnerin nach Informationen, die sie nicht haben.*

Сильвия, Томас, Инго и Эрика никогда не были в этом городе. Они уже немного знают о том, как можно провести здесь время. Но они хотели бы узнать город лучше.

Помогите им: задайте вашему собеседнику вопросы, чтобы получить о городе дополнительную информацию.

Информация, накопленная обучающимися в процессе заполнения ими карты управления самостоятельной работой студента, может быть использована в последующих микроциклах ДУЗ. Фиксация информации может осуществляться в электронных онлайн-документах Yandex, а также на интерактивных виртуальных досках, например Padlet, Miro и т. д., к которым предоставляется общий доступ.

Реализация вопросно-ответных диалогических единств в микроцикле МЦ<sub>2</sub> способствует формированию у обучающихся согласованности в дистанционном УРВ, а использование в речевой интеракции уточняющих вопросов позволяет собеседникам развить внимательное отношение друг к другу в процессе коммуникации.

М и к р о ц и к л М Ц<sub>3</sub> *первого цикла* ДУЗ предполагает обмен мнениями в процессе обсуждения студентами определенных предметных ситуаций с опорой на информацию, которая предъявляется им в виде интерактивных аутентичных текстов, аудио- и видеофрагментов и т. д. на соответствующей странице учебного сайта. В процессе обмена мнениями обучающиеся реализуют диалогические единства, где в качестве иницилирующей реплики используется утверждение, а ответная реплика представлена согласием/подтверждением мнения/возражением и т. д.

Организация дистанционного УРВ студентов в микроцикле МЦ<sub>3</sub> *первого цикла* ДУЗ может производиться следующим образом. С целью получения дополнительной информации по предмету обсуждения, например, о возможностях времяпрепровождения в Берлине, Гамбурге, Кёльне и Мюнхене, студенты читают небольшие интерактивные тексты, размещенные на учебном сайте, находясь при этом вместе с преподавателем и другими студентами в общем виртуальном пространстве ДУЗ. После прочтения текстов обучающиеся продолжают работу в сессионных залах в парах или мини-группах, где они должны определить, в каких именно городах собираются отдохнуть герои текста. Для этого студенты сравнивают содержание текстов с уже имеющейся у них информацией, полученной в процессе заполнения ими карты управления самостоятельной работой студента в микроцикле МЦ<sub>2</sub>, интерпретируют полученную информацию, высказывают собственные версии, соглашаются или не соглашаются с версией собеседника.

*Lesen Sie vier kurze Texte über die Sehenswürdigkeiten von Berlin, Hamburg, Köln und München.*

*Was glauben Sie, welche Stadt besuchen Sylvia, Thomas, Ingo und Erika gerade?*

*Äußern Sie Ihre Meinung und vergleichen Sie sie mit der Meinung Ihrer Kollegen.*

Прочитайте четыре коротких текста о достопримечательностях Берлина, Гамбурга, Кёльна и Мюнхена.

Как Вы думаете, какой город сейчас посещают Сильвия, Томас, Инго и Эрика?

Выскажите свое мнение и сравните его с мнением других студентов.

Отметим, что в процессе обсуждения содержания текстов студенты могут реагировать на высказывания собеседника с использованием не только рекомендованных преподавателем высказываний-реплик, но и инструментов «Реакции» на панели оболочки синхронных интернет-платформ.

После обмена мнениями в сессионных залах обучающиеся возвращаются в общее виртуальное пространство ДУЗ, где один из студентов озвучивает свою версию того, в каких именно городах находятся герои. Остальные обучающиеся выражают согласие или несогласие с высказанным мнением, в том числе используя инструменты «Реакции» на панели оболочки синхронных интернет-платформ.

Следует упомянуть, что микроцикл МЦ<sub>3</sub> реализуется также во *втором* цикле ДУЗ, где в процессе обсуждения предметной ситуации обучающиеся выражают собственное мнение по предмету обсуждения либо согласие или несогласие с мнением собеседника, а также аргументируют свою позицию по обсуждаемому вопросу, принимают или отклоняют контраргументы собеседника с целью убедить его в необходимости выполнения какого-либо действия.

Приведем пример организации дистанционного УРВ студентов в микроцикле МЦ<sub>3</sub> *второго* цикла ДУЗ с использованием диалогических единств, в которых собеседник побуждается к выполнению какого-либо действия и отстаиванию собственной позиции по предмету обсуждения. Преподаватель вводит студентов в коммуникативную ситуацию, обучающиеся, находясь вместе с преподавателем и другими студентами в общем виртуальном пространстве ДУЗ, формулируют аргументы в пользу посещения одного из указанных городов. Далее студенты продолжают работу в сессионных залах в парах или мини-группах, где делятся с другими обучающимися своими идеями относительно цели путешествия, соглашаются или не соглашаются с идеями собеседника.

*Sie zusammen mit Ihrer Freundin / Ihrem Freund haben eine Reise nach Deutschland gewonnen. Ihre Reiseziele können Berlin, Hamburg, Köln oder München sein. Aber diese Reise können Sie nur dann machen, wenn sie beide **eine und dieselbe** Stadt wählen.*

*Formulieren Sie 2–3 Argumente für die Reise in Ihre Traumstadt.*

*Welche Argumente haben Ihre Kollegen?  
Womit sind Sie (nicht) einverstanden?*

Вы и Ваш друг выиграли поездку в Германию. Пунктами назначения могут быть Берлин, Гамбург, Кёльн или Мюнхен. Вы можете совершить эту поездку только в том случае, если вы оба выберете **один и тот же** город.

Сформулируйте 2–3 аргумента в пользу посещения города Вашей мечты.

Выслушайте аргументы других студентов. С чем Вы (не) согласны?

Затем обучающиеся возвращаются в общее виртуальное пространство ДУЗ, где преподаватель может предложить студентам из разных групп рассказать о том, в какой город группа точно не поедет и почему. Подобное изменение



перспективы предмета обсуждения способствует дополнительному привлечению внимания обучающихся к цифровым учебным материалам и стимулирует речемыслительную активность студентов.

Участие в виртуальных обсуждениях позволяет студентам установить с собеседником общность мыслей и интересов, продемонстрировать заинтересованность друг в друге, что укрепляет и гармонизирует межличностные связи в студенческой группе. Одновременно с развитием умений дистанционного УРВ обучающиеся учатся проявлять внимание к собеседнику, а также формируют уважительное отношение к мнению, отличному от их собственного, что способствует установлению и поддержанию комфортной доброжелательной атмосферы на дистанционном занятии.

Дистанционное УРВ обучающихся в микроцикле МЦ<sub>4</sub> второго цикла ДУЗ предполагает обсуждение студентами ситуаций межличностного и межкультурного общения с использованием диалогических единств всех типов, рассмотренных выше. В процессе обсуждения обучающиеся выражают согласие или несогласие с собеседником, оценивают услышанное, высказывают заинтересованность, удивление или недоверие, стараются убедить собеседника, а также приводят контраргументы.

*Ein Verlag veröffentlicht ein Reisebuch „Minsk als Gast erleben“. Was glauben Sie, welche Orte oder Sehenswürdigkeiten von Minsk sollten in diesem Reisebuch sein?*

*Finden Sie 2–3 Orte oder Sehenswürdigkeiten und teilen Sie Ihre Ideen mit Ihren Kollegen.*

*Welche Ideen von Ihren Kollegen finden Sie interessant und warum?*

Издательство выпускает путеводитель «Минск глазами гостя». Как Вы думаете, какие места или достопримечательности Минска должны быть в этом путеводителе?

Найдите 2–3 места или достопримечательности и поделитесь своими идеями с другими студентами.

Какие идеи Вам понравились и почему?

В представленном примере организация дистанционного УРВ студентов в микроцикле МЦ<sub>4</sub> осуществляется по аналогии с организацией работы обучающихся в микроцикле МЦ<sub>3</sub> второго цикла ДУЗ. В микроцикле МЦ<sub>4</sub> в процессе обмена мнениями по предмету обсуждения обучающиеся должны использовать такие речевые и неречевые средства, которые позволяют им в дистанционном УРВ друг с другом максимально полно проявить отзывчивость, деликатность и доброжелательность, выразить поддержку и принятие мнения собеседника, даже если оно не совпадает с их собственным. Преподаватель должен обратить внимание студентов на то, что не всегда можно прийти к единому мнению по обсуждаемому вопросу, но следует стремиться к созданию и поддержанию атмосферы доброжелательности и сотрудничества.

В микроцикле МЦ<sub>5</sub> первого и второго циклов ДУЗ происходит подведение итогов дистанционного занятия: обучающиеся осуществляют са-

мооценивание, взаимооценивание и рефлексию своей учебно-познавательной деятельности. С этой целью используются опросные онлайн-листы (например, Google Forms или Яндекс.Таблицы), с помощью которых студенты подводят итоги коммуникации в ДУЗ путем самоанализа использования ими речевых и неречевых средств дистанционного УРВ.

Таким образом, мы полагаем, что дистанционное учебное занятие по иностранному языку (в нашем случае немецкому) предполагает циклический способ организации, представленный последовательностью двух циклов и особой комбинацией микроциклов в каждом из циклов. Организация дистанционного устного речевого взаимодействия обучающихся на изучаемом иностранном языке в каждом микроцикле должна быть направлена на реализацию студентами как полноправными участниками образовательного процесса субъект-субъектного речевого взаимодействия друг с другом и с преподавателем и осуществляться на основе отношений доброжелательности и сотрудничества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 434 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. Хуторской, А. В. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2019. – 608 с.
4. Ходасевич, И. А. Структурные компоненты дистанционного учебного занятия по обучению студентов устному речевому взаимодействию на немецком языке / И. А. Ходасевич // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2022. – № 2 (42). – С. 115–123.
5. Галичкина, Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. Н. Галичкина. – Астрахань, 2001. – 212 л.
6. Клушина, Н. И. Мультимедиаальный код языка и его роль в политической лингвистике / Н. И. Клушина // Политическая лингвистика. – 2020. – № 6 (84). – С. 19–25.
7. Austin, N. J. Video conferencing and multimodal expression of voice: Children's conversations using Skype for second language development in a telecollaborative setting [Electronic resource] / N. J. Austin, R. Hampel, A. Kukulska-Hulme // System. – 2017. – Vol. 64. – P. 87–103. – Mode of access: [http://oro.open.ac.uk/48788/1/Hampel\\_System\\_ORO.pdf](http://oro.open.ac.uk/48788/1/Hampel_System_ORO.pdf). – Date of access: 20.01.2021.

8. *Ходасевич, И. А.* Лингвопрагматические аспекты устного речевого взаимодействия студентов в условиях дистанционного учебного занятия по немецкому языку как второму иностранному / И. А. Ходасевич // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2022. – № 1 (41). – С. 88–95.
9. Актуальные аспекты интеракционной теории языка : коллективная монография / А. В. Алферов [и др.] ; под ред. А. В. Алферова, Е. Ю. Кустовой. – Пятигорск : ПГЛУ, 2013. – 300 с.
10. Об утверждении специфических санитарно-эпидемиологических требований [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 7 авг. 2019 г., № 527 (в ред. постановлений Совмина от 17.01.2022 № 29, от 31.08.2022 № 570) // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/sanitarnye-normy-pravila-i-gigienicheskie-normativy/>. – Дата доступа: 01.03.2023.
11. *Коршунова Р. В.* Гигиеническая оценка и управление рисками нарушения зрения у студентов : дис. ... канд. мед. наук : 3.2.1 / Р. И. Коршунова. – Оренбург, 2022. – 185 л.
12. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
13. *Соловьева, 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. Соловьева. – Минск, 2014. – 216 л.

*Поступила в редакцию 12.06.2023*

# ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (43) / 2023

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редактор *В. М. Василевская*  
Ст. корректор *С. О. Иванова*

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](mailto:vestnik@mslu.by)

Подписано в печать 27.06.2023. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Ризография. Усл. печ. л. 6,28. Уч.-изд. л. 6,63. Тираж 100 экз. Заказ 29.

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