

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

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

№1 (17)/2010



Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:
Н.Т. Ерчак (*главный редактор*),
П.К. Бабинская (*зам. главного редактора*),
Н.П. Баранова, Г.В. Лосик, Н.Н. Нижнева,
И.И. Рыданова, Р. Хайчук

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

<i>Гимпель Л.П.</i> Диагностика готовности студентов к интерактивному взаимодействию	5
<i>Дерман И.Н.</i> Мотивация достижения и особенности ее развития у студентов вуза	11
<i>Кармазина Н.В.</i> Гуманизация как историко-педагогический феномен	18
<i>Медведев Г.И.</i> Высшее иноязычное образование в Омане	28
<i>Янчукович О.В.</i> Концептуальное обоснование и методические решения проблемы развития учащихся как субъектов самопознания в образовательном процессе	33

Психология обучения иностранным языкам

<i>Белановская О.В.</i> Знаково-символическая деятельность как фактор формирования личностной субъективности	40
<i>Белановский О.Л.</i> Динамика формирования понятийных структур иноязычного речевого высказывания у студентов, изучающих иностранный язык	48
<i>Вержибок Г.В.</i> Психологическая модель гендерной культуры	56
<i>Ерчак Н.Т., Краус Е.С.</i> Перспективы применения зрительной наглядности в процессе обучения иностранным языкам	66
<i>Иванов О.В.</i> Оценка понимания учащимися связных речевых сообщений	76
<i>Калашник А.В.</i> Диагностика потребности в самопознании	83
<i>Олифиревич Н.И., Солодуха Ю.М.</i> Профессиональные представления психологов о себе и о клиенте в контексте оказания психологической помощи студенческой молодежи	94

Методика преподавания иностранных языков

<i>Алешко Н.М.</i> Опытная проверка эффективности методики формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов языкового вуза	104
<i>Болебрух Г.Н.</i> Учет лингвистических особенностей англоязычной публичной речи в обучении аудированию студентов-экологов	112
<i>Васильева О.В.</i> Содержание обучения монологическому высказыванию специалистов по международным отношениям	121
<i>Винокурова В.Н., Карпилович Т.П.</i> Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения грамматике будущих переводчиков	128
<i>Головач Е.И.</i> Стили учебной деятельности как основание адаптационно-развивающей индивидуализации и дифференциации процесса обучения иностранному языку	134
<i>Могилевцев С.А.</i> Спутниковое телевидение в учебной аудитории: опыт и перспективы	146
<i>Ситникова Т.В.</i> Обучение студентов-журналистов навыкам логического мышления на занятиях английского языка	157
<i>Соловьева О.А.</i> Использование интерактивных досок и приставок в обучении иноязычной грамматике в общеобразовательной школе	163

CONTENTS

Pedagogy

<i>Gimpel L.P.</i> Diagnosing students' readiness for interactive cooperation	5
<i>Derman I.N.</i> Achievement Motivation of Students of Higher Education Institutions and Peculiarities of its Development	11
<i>Karmazina N.V.</i> Humanization as a Historical and Pedagogical Phenomenon	18
<i>Medvedev G.</i> Higher Education in Foreign Languages in Sultanate Oman.....	28
<i>Yanchukovich O.V.</i> Conceptual substantiation and methodological solution of the pupils' development as subjects of self-knowledge in the educational process	33

Psychology of Foreign Language Teaching

<i>Belanovskaja O.V.</i> Sign-Symbolic Activity as a Formation Factor of Personal Subjectivity.....	40
<i>Belanovskij O.L.</i> The Dynamics of Forming Conceptual Speech Structures in Foreign Language Learning.....	48
<i>Verzhybok H.V.</i> Psychological Model of Gender Culture.....	56
<i>Jerchak N.T., Kraus E.S.</i> Visual Aids Application in the Process of Foreign Language Teaching	66
<i>Ivanov O.V.</i> Assessment of Connected Discourse Comprehension.....	76
<i>Kalashnik A.V.</i> Diagnostics of Self-Knowledge Need.....	83
<i>Olifirovich N.I., Solodukha J.M.</i> Psychologists' Professional Self – Visioning and Client Positioning in the Context of Providing Psychological Aid to Students	94

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Aleshko N.M.</i> The Analysis of the Experimental Data on Developing Foreign Language Communicative Culture of Language Students.....	104
<i>Bolebruch G.N.</i> Linguistic Features of Public Speaking in English and its Impact on Teaching Listening Comprehension	112
<i>Vasilyeva O.V.</i> Contents of Teaching Specialists in International Relations to Speak a Monologue.....	121
<i>Vinokurova V.N., Karpilovitch T.P.</i> Developing Communicative Competence in the Process of Teaching Functional Grammar to Future Translators and Interpreters	128
<i>Golovatch Y.I.</i> Learning Styles as a Basis for Adapting and Developing Individualization in FL Teaching.....	134
<i>Mogilevcev S.A.</i> Satellite Television in Class: Experience and Prospects.....	146
<i>Sitnikova T.V.</i> Teaching Skills of Logical Thinking to Students of Journalist Department at the English Language Classes.....	157
<i>Solovyova O.A.</i> Using Whiteboards and eBeam Projections in Teaching English Grammar at Schools	163

Педагогика

Л.П. Гимпель

**ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ
К ИНТЕРАКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

В статье интерактивное обучение рассматривается как один из перспективных способов совершенствования подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования. Приведена трактовка таких ключевых понятий, как интерактивность, интерактивное обучение. Проанализированы результаты диагностики готовности студентов, участвовавших в опросе, к *интерактивному взаимодействию*.

Анализ публикаций в отечественной научно-педагогической периодической печати за последние 5 лет показал, что хотя в системе высшего образования Республики Беларусь и наметились тенденции к использованию новых подходов, технологий, авторских методик, однако по-прежнему в учебно-воспитательном процессе доминируют традиционные (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные) методы обучения, основной целью которых является усвоение и воспроизведение теоретического материала. Очевидным является тот факт, что их использование не может обеспечить подготовку специалиста качественно нового уровня: личности зрелой, самостоятельной, активной, свободной, способной ставить цели и достигать их, умеющей решать нестандартные задачи, нести ответственность за свой выбор и результаты своей деятельности. Со всей актуальностью встает проблема поиска новых путей совершенствования педагогического процесса в целом и отдельных его компонентов в частности. В связи с этим представляется вполне оправданным интерес к интерактивному обучению как одному из способов решения обозначенных задач.

По определению, педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников с целью передачи культурно-исторического опыта, необходимого человеку для самостоятельной жизни и труда в обществе [1]. Сущность педагогического взаимодействия заключается в прямом или косвенном влиянии субъектов-объектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь и определенные отношения, ведущие к достижению поставленной цели. В рамках личностно ориентированной парадигмы образования доминирующим выступает субъект-субъектное взаимодействие, предполагающее активную роль каждого его участника и описываемого в категориях интерактивного взаимодействия, интерактивного обучения как такового.

Для полноты дальнейшего восприятия искомого понятия считаем целесообразным обращение к его этимологии и лексическому анализу.

Приставка *интер* (лат. *inter*) – первая часть сложных слов; употребляется в значении 'между' (интернациональный, международный) [2, с. 240]. Вторая часть слова – *активный* означает 'деятельный, энергичный, усиленно действующий' [3, с. 28]. *Интерактивный* (*interactive*): 1) предполагающий непосредственное диалоговое взаимодействие в процессе работы, немедленную реакцию на действия кого-либо; 2) основанный на непосредственном взаимодействии с участниками коммуникации (зрителями, слушателями, учениками и т.п.), учитывающий их реакцию и осуществляемый в прямом эфире; 3) искусство, рассчитанное на непосредственное взаимодействие художника и зрителя при восприятии им произведения искусства [4, с. 410]. *Интерактивный* 'взаимодействующий' – осуществляемый посредством диалога в режиме реального времени [5, с. 161]. "Взаимодействие – взаимная связь, поддержка, согласование действий" [3, с. 83].

Сказанное позволяет определить *интерактивность* как одну из ключевых категорий современной педагогики, посредством которой описывается вариативность педагогического взаимодействия на его различных уровнях: межличностном, групповом, коллективном. Интерактивность, встроенную в процесс обучения, интерпретируют в категориях интерактивного обучения.

Интерактивное обучение представляет собой специальную форму организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся по освоению конкретного учебного материала, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Интерактивная деятельность на учебных занятиях предполагает развитие и организацию диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимоподдержке, к совместному решению общих и одновременно лично значимых для каждого участника задач.

Будучи перспективным направлением в развитии современной системы образования, интерактивное обучение, тем не менее, остается недостаточно изученным педагогическим явлением, хотя в последнее время ситуация стала меняться. К его изучению все чаще обращаются исследователи в разных странах. Авторы интерпретируют интерактивное обучение как 'диалоговое обучение', в ходе которого осуществляется взаимодействие педагога и обучаемого в целях развития каждого из участников процесса обучения (Н.Г. Суворова, 2000); имеет место высокая интенсивность коммуникации, обмен деятельностью, смена и разнообразие видов деятельности, целенаправленная рефлексия участниками деятельности, осуществленного взаимодействия (С.С. Кашлев, 2004); возникает физическая, социальная или (и) познавательная активность обучаемых (М.В. Кларин, 2001).

В нашем понимании *интерактивное обучение* – это непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей характеристикой которой является способность человека понимать и принимать роль другого; представлять, как воспринимает его партнер(ы) по общению, и в

соответствии с этим планировать собственные действия. Неотъемлемым признаком интерактивного обучения выступает активность самих обучающихся: активность педагога уступает место активности ученика, а задача педагога – создать условия для проявления инициативы обучающимся. Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии ученика с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта; более того, они должны быть готовы к такого рода взаимодействию.

С целью выявления готовности студентов университета к интерактивному взаимодействию на кафедре педагогики МГЛУ в рамках деятельности временного научного коллектива (ВНК) «Интерактивная педагогика» были разработаны соответствующие диагностические методики: анкета по выявлению уровня готовности преподавателя к использованию интерактивных методов обучения; опросник для студентов; программа и карта наблюдения учебного занятия по педагогическим дисциплинам с использованием методов (технологии) интерактивного обучения; ранжирование и методика "Недописанный тезис". Автором данной статьи было проведено изучение готовности студентов 2 курса факультета испанского языка (80 человек) к интерактивному взаимодействию.

Проведенный анализ выборов студентов показал следующее.

Большинство испытуемых (58 %) понимают интерактивное обучение как обучение, предполагающее интенсивную коммуникацию педагога и обучаемого в разных видах деятельности. Такое понимание студентами 2 курса сущности интерактивного обучения базируется, на наш взгляд, на их ожиданиях более интенсивной коммуникации педагога и обучаемого в разных видах деятельности по сравнению с тем эмпирическим опытом (ученичества, студенчества), участниками которого они были и являются. Не зная точную теоретическую трактовку понятия интерактивного обучения, они, скорее на интуитивном уровне, выразили свои пожелания и готовность к переменам, к переходу на качественно новый этап осуществления педагогического процесса. Подтверждением тому является и то, что 42 % участвующих в исследовании связывают интерактивное обучение с активной ролью обучаемого, где "педагог и обучаемый являются субъектами педагогического процесса".

Участники опроса в качестве ведущего (самый высокий ранг – 62 %) признака интерактивного обучения выделили активность и самостоятельность студентов, что явилось ожидаемым в связи с их ответами на первый вопрос. На второй позиции оказался такой признак интерактивных методов обучения, как взаимодействие учащегося со своим опытом жизнедеятельности (50 %). Уточняющее собеседование позволило прояснить ситуацию. Оказалось, что в традиционной системе образования (школьные годы) опыт жизнедеятельности практически не принимался во внимание;

кроме того, многие противоречия и даже конфликтные ситуации в школе второкурсники связывают именно с этим обстоятельством

Анализ выборов, сделанных студентами относительно третьего утверждения (*К интерактивным методам обучения можно отнести...*), позволяет предположить, что доминирование таких интерактивных методов обучения, как дискуссия (66 %) и игра (38 %), обусловлено тем, что респонденты принимали непосредственное участие в подготовке и проведении учебных занятий, где имели место данные методы. Многие другие интерактивные методы обучения студентам либо не известны вообще, либо они не запомнили их название. Имеет место противоречие между стремлением быть активными, вступать в интенсивную коммуникацию и незнанием того, как (при помощи каких методов и средств), каким образом это можно осуществить.

Преобладание у опрошенных (70 %) "желания повысить активность обучаемых, развить их инициативность" посредством использования методов интерактивного обучения укладывается в общую схему их представлений о назначении изучаемого феномена. 52 % второкурсников использование интерактивных методов в обучении связывают с необходимостью усилить мотивацию обучаемых, их интерес к предмету. Такое видение, на наш взгляд, можно объяснить тем, что они на уровне теоретических знаний уже уяснили роль мотивации в процессе обучения, а во время непрерывной педагогической практики (февраль – апрель) при посещении уроков в школах г. Минска смогли реально убедиться в ее значимости.

В силу сделанного второкурсниками год назад профессионального выбора, который можно определить как педагогическо-лингвистический, они считают, что использование интерактивных методов в обучении позволяет в первую очередь обеспечить обмен мыслями, точками зрения участников взаимодействия (56 %). Студенты при ответе на данный вопрос проявили чрезвычайную активность: в общей сложности они сделали 185 выборов (вместо предусмотренных 50). Напрашивается вывод: они хотят новизны, перемен и связывают свои ожидания в том числе с интерактивным обучением.

Заслуживает внимания корректность высказывания участников опроса относительно утверждения, касающегося использования интерактивных методов при изучении педагогических дисциплин. У второкурсников пока нет опыта практической деятельности и, соответственно, нет уверенности в "необходимости, своевременности или необязательности" использования методов интерактивного обучения. Однако, опираясь на теоретические знания, приобретенные на лекционных и семинарских занятиях по педагогике, а также в процессе непрерывной педагогической практики, и на собственный опыт "ученичества", они рассуждают в категориях целесообразности (46 %) и желательности (42 %).

Выбор студентов по восьмому вопросу – это констатация того, как педагоги мотивируют использование интерактивных методов обучения. При преобладании вариантов *вовлечения в работу всех студентов* (64 %) и *активизации мыслительной деятельности студентов* (46 %) многие другие варианты ответов также не остались без внимания респондентов. Педагогически оправданным, по их мнению, является использование методов интерактивного обучения с целью создания благоприятной атмосферы на занятии, организации коммуникации и обмена мнениями студентов, выработки студентами новых взглядов на изучаемые явления и процессы, создания ощущения новизны и необычности на занятии, организации рефлексии осуществленной деятельности и общения на занятии – что нашло подтверждение и в ответах студентов.

Закономерен, на наш взгляд, выбор студентов относительно причин наибольшего удовлетворения, полученного ими на занятиях по педагогическим дисциплинам. Они хотят иметь возможность высказать свою точку зрения (62 %) и тем самым удовлетворить потребность в самоутверждении и самореализации, которые, в свою очередь, опосредованы благоприятной психологической атмосферой (40 %), позитивной оценкой их деятельности преподавателем, а также рефлексией деятельности и общения на занятии. На первый взгляд, настораживает, что 3 студента не получили удовлетворения от занятий по педагогическим дисциплинам. Но этому есть объяснение: среди данной выборки студентов несколько человек в силу разных обстоятельств либо редко посещали семинарские занятия по педагогике, либо систематически не готовились к их проведению. В такой ситуации, наверное, им сложно вести речь об удовлетворенности определенными способами взаимодействия на учебном занятии.

Определяя свою позицию относительно того, на каких занятиях по педагогическим дисциплинам студенты получают наименьшее удовлетворение (от психологической атмосферы; содержания изучаемого материала; использованных преподавателем интерактивных методов обучения; пересказа изученного материала; диалога, дискуссии с другими студентами; групповой работы; игровой деятельности; необходимости высказывать свою точку зрения; негативного оценивания деятельности преподавателем; рефлексии деятельности и общения на занятии; такого не было – практически всегда был удовлетворен они указали на то, что им не нравится пересказывать изученный материал (28 %), углубляться в его содержание (22 %). Однако выпадающими из общего контекста выглядят утверждения о том, что они не получают удовлетворения от игровой деятельности (16 %), групповой работы (14 %), необходимости высказывать свою точку зрения (18%). Для любого преподавателя – это повод к размышлению, а один из вероятных ответов – более широкое использование интерактивных методов обучения. Главное заключается в том, что 80 % опрошенных отметили, что они удовлетворены занятиями по педагогическим дисциплинам.

Сделать совсем правильный выбор по поводу использования интерактивных методов обучения в своей будущей педагогической деятельности второкурсники смогут позже, скорее всего, после прохождения производственной педагогической практики (5 курс). Однако они вновь достаточно корректно определились с выбором; это означает, что интерактивное обучение уже сейчас представляет для них явный интерес.

Анализ результатов диагностики готовности студентов к интерактивному взаимодействию позволяет сформулировать следующие выводы:

- интерактивное обучение опрашиваемые понимают как обучение, для которого характерна интенсивная коммуникация педагога и обучаемого в разных видах деятельности, где обеспечивается самостоятельность студентов, развивается их инициативность, инициируется обмен мнениями и точками зрения между участниками взаимодействия;
- использование методов интерактивного обучения при изучении педагогических дисциплин студенты считают целесообразным;
- целью использования на занятиях по педагогическим дисциплинам методов интерактивного обучения участники опроса видят во включении в работу всех студентов;
- будущие педагоги готовы к более интенсивному использованию методов интерактивного обучения в образовательном процессе вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник / под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 1999. – 512 с.
2. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2005. – 816 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1989. – 924 с.
4. Толковый словарь русского языка начала XX века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складчиковской. – М. : Эксмо, 2007. – 1136 с.
5. Современный толковый словарь русского языка / автор-сост. А.Н. Чехомоненко. – Минск : Харвест, 2002. – 512 с.

Interactive training is considered in this article as one of the fruitful ways of the improvement of specialists' training in the system of higher pedagogic education. The treatment of such key notions as interactivity, *i n t e r a c t i v e t r a i n i n g* is given. The results of diagnostics of students' readiness for interactive cooperation are analysed. In accordance with the survey corresponding conclusions are made.

Поступила в редакцию 29.06.10

И.Н. Дерман

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается феномен профессионально значимого личностного качества человека и возможности *мотивации достижения* как одного из них. Характеризуются научная разработанность, психолого-педагогические аспекты *мотивации достижения*, раскрывается ее значение в учебной и профессиональной деятельности студента вуза. Предлагаются общепедагогические и технологические условия развития мотивации достижения студента. К общепедагогическим условиям отнесены: единство образовательных и воспитательных функций оценки успеваемости; взаимосвязь внешней и внутренней мотивации учения; межличностное взаимодействие преподавателя и студентов; направленность преподавателя, каждого студента и учебной группы на достижение успеха; многосторонность оценочной деятельности. Акцент делается на оценке успеваемости как детерминанте развития мотивации достижения и раскрытии ее воспитательных функций.

Теория и практика педагогики высшей школы направлены на создание условий для воспитания успешной личности специалиста высшей квалификации, реализации его творческого и профессионального роста. В обновленной «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» (2007) подчеркивается важность стимулирования процесса самосовершенствования, реализации себя в социуме, развития стремления к практической профессиональной деятельности [1, с. 73]. Продуктивная активность специалиста в значительной степени связана с *мотивацией достижения*, которая проявляется в стремлении добиваться успеха в любом виде деятельности, совершенствовать свои творческие возможности, обрести престижное место в соревновании с другими.

Феномен *мотивации достижения* как вид побуждения к деятельности, обеспечивающей успешность, впервые был исследован американскими психологами (Ф. Хоппе, 1930; Д. Макклелланд и Дж. Аткинсон, 1953). Т.О. Гордеева, автор единственной русскоязычной монографии, посвященной мотивации достижения, рассматривает ее как особый вид мотивации, направленный на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата (так называемой продуктивной деятельности), к которому может быть применен критерий успешности. Мотивация достижения проявляется в стремлении прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в области, которую субъект считает важной и значимой. В качестве деятельности достижения могут выступать интеллектуальная, учебная, любая профессиональная деятельность [2, с. 8].

Нельзя недооценить важность мотивации в учебной деятельности студента. Научные исследования психологов показали особую важность

мотивации достижения в учении наряду с познавательными, профессиональными и мотивами престижа (Р.С. Вайсман, 1973; А.Б. Орлов, 1976; Л.М. Фридман, 1977; А.А. Реан, 2004; Н.Ю. Скороходова, 2006). М.В. Буланова-Топоркова, опираясь на собственное психолого-педагогическое изучение личности студента, подчеркивает важность мотивации достижения в успешности обучения студента. Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни – в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений. Человек обязательно находит для себя область успешного самоутверждения, в противном случае ему грозит уход в болезнь или перемещение в криминальную жизнь. В связи с этим ответственна роль преподавателя – первого эксперта, дающего студенту обратную связь о результатах его учебной и исследовательской работы. Своими оценками он может неосторожно убить у студента всякую надежду и соответственно желание утвердиться на ниве профессиональной деятельности и науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребностей в достижении [3, с. 323].

Профессионально-личностное становление будущих специалистов высшей квалификации в процессе обучения в вузе заключается в формировании самостоятельной, инициативной, творческой, конкурентоспособной личности. В таком сочетании свойств личность может успешно реализоваться в профессиональной деятельности, имея достаточно высокий уровень мотивации достижения. Экспериментальные исследования показывают, что мотивация достижения является надежным прогностическим фактором успеваемости в школе и вузе, а также успешности в бизнесе и других профессиях (Дж. Атkinson, 1974; Б. Блум, 1985; Х. Хекхаузен, 2003; Р. Штернберг, 2000). Мотивация достижения студента вуза нами трактуется как одно из ведущих качеств личности, определяющее ее направленность.

Личностные качества являются основополагающей характеристикой студента в социальном плане. Они характеризуют его во всех сферах общественной и личной жизни. Качества личности выступают основой морального выбора и саморегуляции поведения студента, характеризуют уровень его социальной активности, зрелости и культуры. Воспитательные воздействия при соответствующих условиях могут вызывать определенные количественные и качественные изменения в психологической сфере личности, влияющие на ее поведение и деятельность [4, с. 97].

В трактовке сущности мотивации достижения и осмысления технологий ее развития мы опирались на исследования личностных качеств белорусского ученого В.Т. Чепикова. Он рассматривает личностные качества как динамическую интегративную совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевую сферы личности,

содержание и структура которых определяют субъективные отношения человека к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в поведении и деятельности.

Воспитание выступает как образовательная цель и результат процесса формирования личностных качеств. Индивидуально-психологические изменения, которые происходят во внутренней сфере личности, являются главными показателями его воспитанности и определяют характер его социальных отношений, направленность поведения и деятельности. Воспитание подчиняет развитие обучаемого намеченной цели. Целенаправленное и систематическое влияние преподавателя приводит к образованию новых, заранее запроектированных условно-рефлекторных связей – привычек [5, с. 89].

Мы рассматриваем психологическую структуру мотивации достижения в связи с комплексом формируемых профессионально значимых умений, навыков, привычек. К.Д. Ушинский емко характеризует привычку как “нравственный капитал ...; капитал этот растет беспрестанно, и процентами с него пользуется человек всю свою жизнь. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свои принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу» [6, с. 273]. Привычка характеризует деятельность студента с мотивационной стороны, когда выполняемые действия для удовлетворения определенной потребности постепенно сами становятся потребностью. Возникновение привычки означает появление нового мотива у ранее сформировавшегося действия – новой функциональной потребности [7, с. 498]. Привычки могут выступать первичными личностными качествами и основываются на умениях и навыках поведения. Белорусский исследователь Е.С Рапацевич уточняет, что с формированием привычки связано смещение мотива действия. Если вначале действие побуждается мотивом, лежащим вне его, то с возникновением привычки мотивом становится сама потребность в выполнении данного действия [8, с. 460]. Вузовский преподаватель может развивать мотивацию достижения путем формирования соответствующих привычек, например, добиваться успехов и не отступать перед трудностями.

Взаимосвязь и взаимодетерминацию мотивации человека и его личностных качеств раскрывает А.Н. Леонтьев. Он подчеркивает, что становление личности человека происходит, если его мотивы превращаются в устойчивые структуры. Личность как целостное образование представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. С.Л. Рубинштейн также связывает развитие личности с сильно выраженной потребностью (мотивом), становящейся устойчивой и доминирующей над всеми остальными [9].

Еще одно подтверждение о том, что мотивацию достижения можно рассматривать как личностное качество, находим в монографии Е.П. Ильина «Мотивация и мотивы». Ученый относит потребность в достижении успеха к мотивационным (направляющим) особенностям личности наряду с мотивом

избегания неудач, мотивом аффилиации, уровнем притязаний, агрессивностью. Именно мотивационные особенности, имеющие направляющее значение, в отличие от инструментальных, превращаются, по мнению автора, в свойства личности [10, с. 178].

Актуализация проблемы мотивации достижения в высшей школе объясняется усилением гуманистических тенденций в построении образовательного процесса, выдвиганием на первый план проблемы свободы выбора в познавательной деятельности, воспитании креативного и конкурентоспособного специалиста. Проблема рассмотрения мотивации достижения, с точки зрения технологии ее развития, является слабо разработанной в педагогике. С начала текущего столетия появляются отдельные статьи и диссертационные исследования, в которых делается попытка педагогического осмысления мотивации достижения (А.В. Сальков, 2002; С.С. Юрковская, 2004; Е.И. Головач, 2005; Т.В. Клеветова, 2006; О.А. Кочеулова, 2006).

Т.В. Клеветова рассматривает базой формирования мотивации достижения образовательный процесс, направленный на систему рефлексивных ситуаций, побуждающих учащихся к изучению данного предмета, предполагающих личностную ответственность за успешность деятельности и обратную связь между действиями и результатами на каждом этапе обучения. Исследователь правомерно выделяет пути формирования мотивации достижения в процессе обучения через умение ясно сформулировать свою учебную цель, через проявление лидерских склонностей в осознании смысла учебы, через связь с жизненными планами личности, через опыт самостоятельного преодоления трудностей [11, с. 111].

В практике преподавания в вузе мы считаем педагогическую оценку детерминантой развития мотивации достижения студентов. Чтобы исследовать мотивационный потенциал оценки успеваемости, в 2009 г. было проведено анкетирование студентов 1–2 курсов БНТУ и МГЛУ (всего 175 человек) на предмет восприятия студентами оценки успеваемости преподавателя. Исследование показало, что оценка успеваемости побуждает их к учению (28 %), приучает к систематической учебной работе (26%), развивает уверенность в своих силах (21 %), формирует способность к самоконтролю (19 %), способствует переживанию успеха (17 %). Полученные нами данные свидетельствуют о том, что мотивационный потенциал педагогической оценки в полной мере не реализуется в современной учебной практике вуза.

Решение определенной проблемы – в приобретении оценкой успеваемости содержательного характера, когда оценки преподавателя могут стать одной из важных воспитательных средств установления доверительного отношения студентов к педагогу, если его суждения не лишены оптимистической веры в возможности успеха студентов в саморазвитии. Высказывая студенту обстоятельные и развернутые положительные оценки, включающие такие характеристики внешней

экспрессии как интонация, тембр, мимика, жесты, пантомимика и другие, преподаватель создает позитивное общественное мнение о нем в группе, развивает чувство собственного достоинства, веру в свою успешность, мотивацию достижения.

Мотивация достижения студента вуза нами рассматривается как профессионально значимое личностное качество, которое необходимо развивать в процессе обучения. Развитие мотивации достижения студентов является многофакторным процессом. В его структуру входят две группы факторов: *общепедагогические*, отражающие закономерности, и *технологические*, представляющие совокупность конкретных методов и приемов. Можно выделить следующие общепедагогические условия.

Единство образовательных и воспитательных функций оценки успеваемости. Помимо традиционных образовательных функций – ориентационной, стимулирующей, коррекционной и статусной, оценка обладает разносторонними воспитательными возможностями, которые ей предоставляет инновационная субъект-субъектная образовательная парадигма, – *ценностной, мотивационной, личностной, поддерживающей*. В процессе обучения как личностнозначимой деятельности образовательные цели преобразуются в личностные ценностные ориентации студента. В учебном взаимодействии важна оценка совместной деятельности участниками и осознание самим студентом своих индивидуальных свойств (задатков, способов деятельности, приложенных усилий). В процессе оценочной деятельности происходит сравнение действий с результатом и вследствие этого – корректировка целей. Соответственно происходит и совершенствование ценностных ориентаций личности студента.

Важное мотивационное воздействие оказывают развернутые суждения, совокупность высказываний преподавателя в ситуации оценивания, когда он характеризует уровень работы студента. Таким образом компенсируется бедность отметки как средства оценивания. Психологическую потребность в такой компенсации всегда испытывает студент, если он интенсивно и заинтересованно работает.

Процесс оценивания успеваемости студентов предполагает личностный подход, учет творческой индивидуальности, самооценку студента как активного носителя субъектного опыта. Оценочная деятельность преподавателя ориентирована не только и не столько на овладение студентом предметными знаниями, но и на многостороннее личностное развитие. Преподаватель стремится обеспечить условия, способствующие раскрытию индивидуальных ресурсов личности студента, опираясь на его мотивационно-потребностную сферу.

Поддерживающая функция заключается в том, что оценка успеваемости обеспечивает педагогическую помощь студенту в индивидуальном развитии и саморазвитии. Это процесс совместного со студентом уточнения его собственных интересов, целей, определения

возможностей и путей преодоления препятствий, затрудняющих его личностное самоутверждение. Организация педагогических ситуаций успеха в процессе проверки и оценки успеваемости побуждает проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы, создает обстановку творческой раскрепощенности студента. Преподаватель не только оценивает учебные результаты, но и предупреждает возможные ошибки, сообщает способы совершенствования работы [12].

Взаимосвязь внешней и внутренней мотивации учения, оценки и самооценки успеваемости. Такая мотивационная взаимосвязь активизирует развитие субъектности личности, интернальности, инициации ее творческой активности при освоении всего многообразия видов учебной деятельности. Инновационная оценочная деятельность преподавателя способствует обеспечению успешности учения посредством мобилизации интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил студентов, развитию адекватной самооценки.

Межличностное взаимодействие преподавателя и студентов. В процессе обретения реальной субъектности преподавателем и студентом изменяются их взаимоотношения. Это гармоничные доверительные отношения, направленные на возвышение личности партнера, укрепление собственного достоинства, эмоциональную поддержку. В подобном учебном взаимо-действии становится важной оценка совместной деятельности участниками, осознание собственных индивидуальных свойств, способов деятельности, приложенных усилий.

Направленность преподавателя, каждого студента и учебной группы на достижение успеха. Ситуация успеха окрыляет студента, позволяет поверить в собственные силы. Преподаватель, создавая ситуацию успеха, позволяет некоторым студентам избавиться от комплекса неполноценности, реализовать свой потенциал, выработать привычку не отступать перед сложной задачей.

Многосторонность оценочной деятельности путем использования комплекса способов проверки и оценки успеваемости студентов (устных, письменных, электронных и т.д.). Творческие задания, портфолио, рейтинговая система аттестации и других современных технологий активизируют мотивацию студентов. Они делают оценку успеваемости валидной, более объективной и приемлемой для студентов.

К *технологическим* условиям развития мотивации достижения можно отнести: комментирование оценки успеваемости как показатель ее справедливости; акцентирование внимания студентов не только и не столько на ошибках, а и на возможностях добиться успеха; здоровую состязательность, стимулирующую профессиональную конкурентоспособность будущего специалиста (олимпиады, защита проектов, НИРС), комплексную оценку успеваемости с учетом уровня освоения знаний, умений, творческого мышления; поощрительную тактику процесса обучения.

Развитие мотивации достижения студентов вуза нами видится как одна из важнейших задач современной высшей школы, так как данный вид

мотивации является качественной характеристикой личности и связан с профессионализмом будущего специалиста. Самой сложной проблемой в ее реализации представляется обретение студентом реального, а не декларативного статуса субъекта образовательного пространства вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // 3б. нармат. дак. М-ва адукацыі. – 2007. – №2. – С. 70–85.
2. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл, 2006. – 336 с.
3. Буланова-Топоркова, М.В. Психолого-педагогическое изучение личности студента / М.В Буланова-Топоркова // Педагогика и психология высшей школы ; под ред. С.И. Самыгина. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – С. 322–436.
4. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учебный курс / В.Т. Чепиков. – М. : Новое знание, 2003. – 173 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. – 574 с.
6. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2 т. ; под ред. А.И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974. – Кн. 1. – С. 229–538.
7. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И.А. Каирова. – М. : Сов. энцикл., 1966. – Т. 3. – 880 с.
8. Педагогика : большая соврем. энцикл. / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
10. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 508 с.
11. Клеветова, Т.В. Формирование мотивации достижения при изучении физики: ситуационный подход / Т.В. Клеветова // Пед. науки. – 2006. – № 4. – С. 110–112.
12. Дерман, И.Н. Функции оценочной деятельности преподавателя / И.Н. Дерман // Вышэйш. шк. – 2008. – № 5. – С. 39–42.

The article deals with the phenomenon of *achievement motivation*, a professionally significant quality of the person. Pedagogical and technological conditions of development of students' *a c h i e v e m e n t m o t i v a t i o n* are offered.

Поступила в редакцию 21.06.10

ГУМАНИЗАЦИЯ КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В профессионально-педагогическом тезаурусе последнего десятилетия слово *гуманизация* является одним из самых частотных. Обращение многих современных ученых к понятию *г у м а н и з а ц и и* образования и воспитания не случайно. Закономерный интерес к данной проблеме вызван сменой научной парадигмы в отечественной педагогике. Переход на новую педагогическую парадигму обусловил необходимость исследования ключевых для нее понятий, в частности, понятия *гуманизации педагогического процесса*. В статье рассматривается генезис и история развития гуманизации как педагогического явления, начала которого прослеживаются в трудах философов Древней Греции и Древнего Рима; освещены философские и психологические теории и концепции, в основе которых лежат принципы гуманизма. Большое внимание уделено идеям педагогов-гуманистов прошлого и настоящего; дана трактовка гуманизации педагогического процесса и выделены общие принципы гуманистической педагогики.

В европейской, по преимуществу техногенной цивилизации исторически сложилась технократическая концепция прогресса, в которой содержится идея отчуждения человека от собственной духовной сущности. Однако во второй половине XX века в мировой науке наметилась тенденция постепенного отхода от жесткого технократизма и обращения к идее познания мира человеком через осознание себя и своей деятельности в этом мире. Развитие научного знания привело к смене парадигмы в науке и возникновению на рубеже тысячелетий антропологической парадигмы, в основе которой лежит философская концепция гуманизма.

Вопрос о научной парадигме впервые поставила монография американского ученого Т. Куна «Структура научных революций», которая впервые вышла в свет в 1962 г. [1]. Ученый рассматривает парадигму как общепризнанную совокупность понятий, теорий и методов исследования, дающую научному сообществу модель постановки проблем и их решений. Парадигма характеризуется определенным набором знаний и определенным подходом к объекту исследования.

В нашей науке смена парадигм была обусловлена, помимо общемировых тенденций, демократическими преобразованиями, произошедшими в нашем обществе в конце XX века. Они вызвали к жизни потребность в самостоятельной личности, способной к саморазвитию и самореализации. Как следствие нового социального запроса изменились требования к системе образования. Поиск новых путей обучения и воспитания показал несостоятельность существовавшей педагогической парадигмы, произошла ее смена – с *традиционалистской* на *антропоцентрическую*.

А н т р о п о ц е н т р и ч е с к а я парадигма поставила новые задачи в педагогических исследованиях, изменились способы конструирования их

предмета, преобразился подход к описанию педагогического процесса. Традиционалистская парадигма рассматривает ученика как один из объектов педагогического труда, как средство реализации учебных планов и программ; в рамках антропоцентрической парадигмы личность обучающегося воспринимается как равноправный субъект педагогического процесса, исследуются условия ее саморазвития и самореализации. Следствием этого выступают полисубъектность и равнопартнерство педагогического процесса, преодоление его иерархичности и субординационности.

Процесс смены ценностных ориентиров в педагогической науке составляет суть гуманизации образования. В.И. Андреев, А.П. Сманцер определяют гуманизацию как развитие образовательной системы с учетом признания ее приоритетной ценностью личность педагога и учащихся, гармонизацию условий развития и саморазвития субъектов образования, усвоение подрастающим поколением системы созидательных ценностей [2; 3].

Идеологической и философско-методологической основой антропоцентрической парадигмы в педагогике является мировоззренческая система гуманизма. Понятие *гуманизм* ввел в научный обиход немецкий педагог Ф. Нитхаммер в 1808 г. *Гуманизм* (от лат. *humanus* 'человеческий, человеческий') – это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека как личности, характеризующаяся защитой достоинства личности и свободы ее развития [2, с. 56]. Основные установки гуманизма состоят в признании человека высшей ценностью; в утверждении, что человек – "мера всех вещей", т.е. что потребности и интересы человека являются основным критерием создания и функционирования социальных институтов; в признании за каждым человеком прав на свободу, развитие, реализацию всех его возможностей как основы равенства всех людей [4].

Начала идей гуманизма содержатся в философских учениях Древней Греции и Древнего Рима. Сократ являлся одним из основоположников учения о «доброй природе» человека, о необходимости личного морального совершенствования, а наиболее верный путь к выявлению собственных склонностей и способностей заключался, по его мнению, в самопознании. Платон обращал внимание на процесс воспитания и самовоспитания воли. Как и Сократ, он также уделял большое внимание самоуглублению и самопознанию, но у Платона они являются только средством познания, а не целью. Плутарх видел задачу философии в том, чтобы создать живую творческую личность, осознающую цели своих стремлений и пути реализации этих целей [5].

Античная культура, раннехристианское и средневековое духовное наследие стали предтечей гуманизма эпохи Возрождения (XIV – первая половина XVII веков). Родиной гуманистических идей была Италия, затем они распространились на другие европейские страны. Ф. Петрарка, Дж. Боккаччо, Пико делла Мирандола Дж. и многие другие философы, поэты, художники проповедовали идеал свободной, всесторонне развитой личности,

провозглашали идею личностного самоутверждения и разрабатывали учения, в которых высока была роль нравственного совершенствования, созидательной и преобразовательной силы знания и культуры.

Ф. Петрарка сформулировал познание человека в качестве главной задачи науки и философии и определил самопознание как метод исследования человека. Пико делла Мирандола писал о человеческой природе, дающей ему превосходство над всем созданным и служащим основой для свободного выбора. Человек стал восприниматься как существо сложное, постоянно меняющееся, противоречивое (М. Монтень, У. Шекспир).

Философские размышления в духе гуманизма не могли обойти вниманием и проблемы воспитания подрастающего поколения. Воспитание в духе гуманизма не преследовало профессиональных целей, а учило "ремеслу человека". В индивиде воспитывалось трудолюбие, чувство собственного достоинства, стремление к самопознанию и совершенствованию. Учитывались природные задатки и особенности характера обучаемых, с которыми соотношались методы воспитания.

В научных трактатах гуманистов эпохи Возрождения человек впервые стал самостоятельным объектом внимания исследователей. Подход к человеку как к родовому существу открывал путь в Новое время с его представлениями о правах и свободах.

Среди философов Нового времени (XVII – начало XIX веков) первым сформулировал целостное представление о природе человека Б. Спиноза, осмыслив ее как «модель человеческой природы», которую можно найти и определить и из которой проистекают законы человеческого поведения. Эпоха Просвещения наполнила идеи гуманизма революционным духом: Вольтер, Ж.Ж. Руссо и другие авторы осознавали необходимость преобразования характера общественных отношений и считали это возможным через изменение политических взглядов на основе научных знаний, добра и справедливости. И. Кант сформулировал положение, выражающее сущность гуманизма – человек может быть для другого человека только целью, но не средством.

Версиями гуманизма в зарубежной философии XX века являются идеология и теория *прагматизма* и философия *экзистенциализма*.

Философское течение *прагматизма* центрируется на идее многомерной (по целям, мотивам, потенциально достижимому объему и процедурам интерпретации) обусловленности нашего познания природой человека.

В концепции экзистенциализма Ж.П. Сартра гуманизм трактуется как "обреченность человека на свободу", при этом абсолютность свободы Ж.П. Сартр дополняет тотальностью ответственности человека, его интенцией на уяснение, творческую декодировку своего подлинного потенциала и тем самым – на воссоздание самого себя. Философия *экзистенциализма* акцентирует внимание на индивидуальности и

неповторимости каждого человека, трактуя формирование личности как процесс самовоспитания и саморазвития.

В философию начала XX века гуманистические ориентиры взаимодействия, партнерства привносит этика творчества Н.А. Бердяева, который считал, что внутреннее духовное освобождение личности происходит посредством творчества.

Качества, которые характеризуют человека как строителя своей жизни, были предметом размышлений русских философов В.С. Соловьева, В.В. Розанова, В.В. Зеньковского и др. Они были единодушны в том, что ощущение полноты бытия, удовлетворенность жизнью обеспечиваются в первую очередь гуманным отношением к человеку. Центром личной жизни человека является любовь к другому, перенесение жизненного интереса личности с себя на другого.

Таким образом, философы прошлого столетия обратились к исследованию внутреннего мира человека, проблем смысла жизни, саморазвития и самосовершенствования личности в обществе.

В XX веке появляются психологические теории и концепции, базирующиеся на принципах гуманизма; значительный вклад в них внесли исследования В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна.

В.М. Бехтерев исследовал рефлекторную деятельность высшей нервной системы человека и стремился создать на основе этих исследований научную антропологическую базу общественных наук. Ученый считал, что разрешить самые актуальные вопросы общественной жизни можно, познав человека в его проявлениях ума, чувства и воли, в его идеалах истины, добра и красоты.

Л.С. Выготский раскрыл механизмы и законы культурного развития человека, совершенствования его психических функций. Концепция Л.С.Выготского базировалась на идее передачи знаний, умений и навыков по принципу «внешнее во внутреннее».

С.Л. Рубинштейн выдвинул тезис о создании и определении личности в акте творческой деятельности, разрабатывал проблему рефлексии, исследовал проблему субъектного развития личности как процесс восхождения к своей родовой сущности. Он предложил иной подход к организации процесса познания – «внешнее через внутреннее» – обращая внимание на создание условий, в которых ученик может выбирать собственный способ познания соответственно своим особенностям, личностным смыслам, познавательным и когнитивным предпочтениям.

В дальнейшем гуманистическая традиция в психологии прослеживается в исследованиях психологии *личности*. Понятие *личности* связывается с категорией *отношения к действительности* (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.). Наиболее отчетливо эта категория рассмотрена в теории *психологических отношений* В.Н. Мясищева. С позиций этой теории личность представляет “ансамбль отношений” человека. С внутренней стороны она характеризуется отношением к действительности, с внешней – взаимосвязями, устанавливаемыми с различными сторонами действи-

тельности посредством действий и поступков. Это характеризует личность как субъекта общения и деятельности. Деятельность и общение рассматриваются как факторы формирования личности (Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.), личность как субъект жизнедеятельности – в исследованиях А.Н. Леонтьева, В.Э. Чудновского и др.

А.В. Петровский и В.А. Петровский разработали концепцию *личностных вкладов*. Исследователи считают, что личность продолжает свое существование "по ту сторону" актуального общения и совместной деятельности в форме инобытия индивида в других людях, производя своей активностью преобразования в их личностях, внося в них значимый для их жизни личностный вклад. В результате в интеллектуальной и аффективно-потребностной сферах личности другого человека происходят изменения.

Во второй половине XX века за рубежом появилась концепция *гуманистической психологии*. Основоположники данного инновационного направления обратили внимание на изучение эмоций, чувств, установок личности. Согласно гуманистической психологии, любое существо стремится к самореализации, действуя в наибольшем соответствии со своими возможностями и притязаниями. Лидерами гуманистической психологии стали А. Маслоу, К. Роджерс и др. Принципы гуманистической психологии – *холизм* (целостность духовной среды индивидуума), *позитивность самонастроения в отношении окружающих*, *активность в развитии*, *развивающая активность* в дальнейшем получили свое развитие в педагогических теориях.

Итак, философские проблемы саморазвития и самосовершенствования личности, ее смысложизненных ориентаций получили продолжение в психологических теориях, связывающих развитие личности с деятельностью и общением. Личность при этом выступает субъектом собственной жизнедеятельности, ей свойственно стремление к самореализации.

В научной педагогике идеи гуманизма развиваются в наследии Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, М. Монтессори. В их педагогических идеях доминирует последовательно гуманное отношение к ученику, не совместимое с насилием.

Я.А. Коменский стремился развивать познавательные способности учащихся, обращал внимание на необходимость изучения и учета их возрастных особенностей. Задачу педагога он видел в том, чтобы помочь своим ученикам совершенствоваться, развивать их духовные силы. Ж.Ж. Руссо в книге «Эмиль, или о воспитании» заложил основы теории свободного воспитания, согласно которой оно должно идти за природными склонностями и желаниями детей. При этом он исходил из идеи природного совершенства детей, решительно выступив против жестокого обращения с применением физических наказаний. И.Г. Песталоцци развивал идею о гуманном характере воспитания, о доброжелательном отношении к детям.

А. Дистервег полагал высшей ступенью состояния души ребенка развитие способности к свободному самоопределению. М. Монтессори поддерживала идею уважения личности воспитанника, ратовала за процесс обучения, в котором каждый ребенок живет и работает в своем собственном ритме.

Значителен вклад в разработку идей гуманизации образования русской педагогики. В конце XVI века на территории современной Беларуси, Украины и Литвы начали появляться братские школы, которые переняли западноевропейскую модель трехязычного научно-учебного заведения, переработав ее в соответствии с национально-культурными особенностями. Предметы в братских школах преподавались на родном языке, изучалась античная литература, философия, развивались умственные способности учащихся. Положения школьного устава братских школ были построены на высоконравственных христианских принципах. В уставе братских школ были прописаны требования к учителям, которые должны были быть примером для учеников во всем: в науке, в прилежании, в повседневном поведении. Главной ценностью, по школьному уставу, являлся человек, самостоятельно завоевывающий свой авторитет, свою значимость как личность. Только старания человека достичь знаний и умений своим кропотливым трудом, умом могут поставить его на высшую ступеньку общественной иерархии [6].

Свою просветительскую деятельность Симеон Полоцкий посвятил тому, чтобы распространять идеи западноевропейского гуманизма на землях современной Беларуси, России и Украины. Подготовленные и изданные им буквари и другая просветительская литература играли важную роль в пропаганде образования. По С. Полоцкому, вера в Бога, «разумность» и образованность позволяли решить главную задачу – воспитание «совершенного человека, на всякое дело уготованного». В понимании ученого, «совершенный человек» включает в себя множество прежде всего нравственных качеств. Именно нравственные качества, по мнению мыслителя, составляют духовную основу человека.

В XIX – начале XX веков в русской педагогической науке начало формироваться понятие *гуманистическая педагогика* [7]. К.Д. Ушинский провозгласил принцип *народности воспитания* и вложил в него именно гуманистические основания, такие как любовь к Родине, вера в добрые силы и высокий нравственный потенциал русского народа. К.Д. Ушинский выступал за сознательность и активность учащихся в обучении, которые достигались благодаря занимательности преподавания. К средствам активизации обучения К.Д. Ушинский относил сократический и эвристический методы, средства наглядности, своевременность и постепенность в обучении, отсутствие чрезмерной легкости и чрезмерной напряженности в изучении материала.

Концепция воспитания личности, основанная на принципах народности, природосообразности, гуманизма, нравственности, составляла ядро педаго-

тики Л.Н. Толстого. Писатель подчеркивал, что воспитание как целенаправленное формирование человека противоречит его природе.

Продолжателем гуманистической традиции в педагогике, автором теории *свободного воспитания* был К.Н. Вентцель. Он ставил ребенка в центр воспитания и считал, что с помощью любви педагог должен содействовать развитию индивидуальной человеческой личности. К.Н. Вентцель попытался реализовать свои идеи на практике, открыв в 1906 году «Дом свободного ребенка», общеобразовательно-воспитательное учреждение, где на первом плане было не учение, а именно воспитание человека как цельной личности.

П.Ф. Каптерев и П.Ф. Лесгафт, являясь последователями идей К.Д. Ушинского, считали, что все науки о человеке должны служить целостному философско-педагогическому знанию о душе, о теле, о назначении человека, и являются теоретической базой воспитательной практики. П.Ф. Каптерев развивал идею личностного подхода. Он опирался на мысли об уважении личности и ее человеческого достоинства, отмечая, что у детей, так же как и у взрослых, есть не только обязанности, но и права. Центром гуманистической педагогики П.Ф. Каптерева была идея о создании школы, способствующей саморазвитию человека. Он отмечал, что «основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [8, с. 357]. Эти идеи в той или иной степени развивались в российской педагогической науке и практике и в итоге привели к концепции гуманистической школы. Сам термин *гуманистическая школа* ввел в педагогическую науку П.Ф. Лесгафт.

После революции 1917 года система образования и воспитания молодежи в СССР была политизирована и идеологизирована, вместе с тем разрабатывались воспитательные системы, которые носили подлинно гуманистический характер. Создатели этих систем были яркими и одаренными педагогами с четко выраженной гуманистической и демократической ориентацией, которая сложилась еще в дореволюционное время (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Я.И. Попова, В.Н. Сорока-Росинский и др.).

Так, П.П. Блонский считал, что «самое действенное и плодотворное воспитание такое, которое обращается к собственным силам воспитываемой личности и действует на последнюю не посредством внешнего воздействия, но ... изнутри ... Настоящий воспитатель только тот, кто будит дремлющий в ребенке дух и дает ему силы для настоящего органического развития» [9, с. 36].

Согласно гуманистическим принципам С.Т. Шацкого, стимулирование самопознания и самопроявления обучающегося достигается через создание особой среды, содействующей реализации многообразных интересов личности. Создание данной среды подразумевает, в числе прочего, стимулирование активно-деятельностного подхода воспитанников к органи-

зации своей жизни, пристальное изучение реальных потребностей и интересов обучающихся, глубокое уважение к личности ребенка.

Целью Школы социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского, созданной в начале 20-х годов В.Н. Сорока-Росинским, являлось воспитание и перевоспитание беспризорных подростков, направленное на развитие способности к саморегуляции, проявление активной жизненной позиции в учении, познании, труде, творчестве. Педагоги включались в разработку инновационных воспитательных средств, привлекали учащихся к исследовательской деятельности, связывали обучение с актуальными проблемами окружающей жизни. В результате в школе В.Н. Сорока-Росинского «трудные» подростки оказывались талантливыми детьми.

Следующий виток гуманистической педагогической мысли связан с трудами В.А. Сухомлинского и Ш.А. Амонашвили. В.А. Сухомлинский писал о том, что гуманное общество могут создавать лишь мудрые, гуманные люди, но таких людей может воспитать только гуманизм. В.А. Сухомлинский внес вклад в разработку гуманистического подхода к педагогическому общению. Он считал важным владение педагогом вербальными средствами общения, акцентировал внимание на их психотерапевтический функции. Профессиональное мастерство и мудрость педагога В.А. Сухомлинский видел в умении построить доверительные отношения с обучающимися [10].

Ш.А. Амонашвили считал, что педагогический процесс нужно наполнить чуткостью и заботливостью, отзывчивостью и доброжелательностью, переживанием успехов и утверждением достоинства каждого обучающегося. Он разработал принципиальные требования по личностно-гуманной направленности педагогического процесса. Среди них – поощрение сознательной самостоятельной учебно-познавательной деятельности, побуждение обучающихся к сотворчеству, сотрудничеству с учителем, создание духовной общности между субъектами педагогического процесса [11].

С начала 80-х годов в педагогике начинают разрабатываться идеи личностного подхода, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Мудрика, А.Б. Орлова, В.В. Давыдова и др. Основой личностно ориентированного образования является признание самоценности каждого человека, его развития как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом. Цель личностно ориентированного образования – найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания; последовательно и целостно формировать и развивать систему отношений каждого обучающегося к миру и с миром, к себе и с собой (А.В. Мудрик).

Многочисленными инновационными процессами в российском образовании 80-х годов была вызвана к жизни педагогика *сотрудничества*. В теории педагогики под *сотрудничеством* понимают субъект-субъектные отношения и соответствие целей педагога и ученика (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Сериков и др.). Педагогика

сотрудничества обладает гуманистической философской основой, ориентирована на личностные структуры, характеризуется разнообразием организационных форм педагогической работы с преобладанием творческого, проблемно-поискового, диалогического метода [12]. Целевые ориентации педагогики сотрудничества – это переход от педагогики требований к педагогике отношений; гуманно-личностный подход к обучающемуся; единство обучения и воспитания.

Свое видение гуманистической концепции воспитания предложил О.С. Газман. Он разделил гуманистическое представление о человеке одновременно как о существе природном, социальном и экзистенциальном. Ключевой характеристикой третьего измерения ученый считал способность к автономному существованию, способность самостоятельно строить собственную судьбу и взаимоотношения с миром. Чтобы реализовать эти ипостаси, предлагалась «педагогика свободы», осуществляемая в четырех процессах: заботе, обучении, воспитании, педагогической поддержке. Воспитание и обучение основываются на трех принципиальных условиях: гуманное содержание и направление передаваемых норм поведения, организация опыта гуманистических отношений, демократический стиль обучения. Педагогическая поддержка характеризуется как совместное с обучающимся определение его собственных интересов, возможностей, целей, а также способов преодоления препятствий на пути самостоятельного освоения мира и самовоспитания.

В настоящее время гуманистическая педагогика переживает этап активного становления (Б.Б. Айсмонтас, С.А. Алексеев, А.С. Киршин, А.А. Кудишина и др.). С позиции гуманизма цель образования состоит в том, чтобы каждый обучающийся мог стать полномочным субъектом деятельности, общения и познания, свободной, самостоятельной личностью, поэтому гуманистическую педагогику можно определить как систему научных теорий, утверждающую воспитанника в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса, развивающегося по своим возможностям. Цель гуманистической педагогики – научить человека свободе, творчеству, самостоятельности и ответственности. Центр тяжести переносится на методологическую и инструментальную составляющую педагогического процесса, т.е. на процедуры и приемы совместной работы обучающего и обучающегося по усвоению и выработке навыков самопознания, самоорганизации и т.п.

По своим целевым функциям гуманизация выступает ключевым элементом нового педагогического мышления, изменяющим взгляд на характер и суть педагогического процесса и утверждающим его полисубъектную сущность. Гуманизация педагогического процесса является необходимым и основополагающим условием самореализации личности

обучающихся, поскольку предполагает постановку в центр учебно-воспитательного процесса их интересы и потребности.

В трудах педагогов прошлого и настоящего содержатся как отдельные принципы, так и целостные концепции построения педагогического процесса, с точки зрения его гуманизации. Общими принципами гуманистической педагогики являются:

1. Оценка образовательной программы с точки зрения максимальной возможности развития творческого потенциала учащихся.
2. Акцент на теплые открытые отношения между участниками педагогического взаимодействия, установление конструктивных межличностных отношений в учебной группе.
3. Стремление педагога поощрять учащихся к самореализации в форме, которая определяется уровнем их развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
3. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А.П. Манцер, Л.В. Кондрашова. – Минск : Бестпринт, 2001. – 308 с.
4. Гуманизм // БСЭ. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1972. – Т. 7. – С. 445–446.
5. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963. – 510 с.
6. Шустова, Ю.Э. Школа Львовского Успенского ставропигийского братства в конце XVI – начале XVII века: взаимодействие греко-славянских культурных традиций / Ю.Э. Шустова // Россия и Христианский Восток. – 2004. – Вып. 2–3. – С.163–185.
7. Куликова, С.В. Взаимодействие традиций и инноваций как методологический ориентир исследования инновационных процессов в образовании / С.В. Куликова // Пед. образование и наука. – 2005. – №1. – С. 47–52.
8. Каптерев, П.Ф. Избранные пед. соч. / П.Ф. Каптерев ; под. ред. А.Н.Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
9. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М. : Пед. общество России, 2001. – 320 с.
10. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А.Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1973. – 346с.

11. *Амонашвили, Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
12. *Смирнов, Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов – М. : Аркти, 2006. – 164 с.

In the professional pedagogic thesaurus of the last decade the word *humanization* is one of the most frequent. The objective of numerous modern research is interpreting the phenomenon of humanization in the sphere of education. This article is devoted to the genesis and the history of humanization development as a pedagogical phenomenon.

Поступила в редакцию 09.04.10

Г.И. Медведев

ВЫСШЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОМАНЕ

В статье анализируются структуры и организации *иноязычного образования* в Султанате Оман на примере Оманского государственного университета. В ней представлен анализ учебно-методической и научно-исследовательской деятельности Языкового центра Университета Султана Кабуса.

Краткие сведения об университете SQU

Оманский государственный университет назван в честь его основателя и официально именуется Университетом Султана Кабуса – Sultan Qaboos University (SQU). Этот национальный вуз является крупнейшим высшим учебным заведением в Султанате Оман и одним из важнейших образовательных центров стран Персидского залива. За свою 25-летнюю историю SQU по праву стал лидером в сфере образования не только Омана, но и за его пределами. В состав университета входят 8 факультетов гуманитарной и технической направленности. Обучение на всех факультетах, именуемых здесь в англо-американской традиции как колледжи, ведется на английском языке. По своей структуре SQU напоминает американский кампус – университет, где на отдельной территории размещены учебные корпуса, общежития для студентов, научная библиотека, спортивные и бытовые сооружения. В SQU проходят обучение не только оманские студенты, но и студенты из: Саудовской Аравии, ОАЭ, Бахрейна и Кувейта.

SQU также активно развивает международное сотрудничество. Так, в феврале 2010 года между БГУ и SQU был подписан меморандум о сотрудничестве. В марте 2010 года Оман посетила представительная парламентская делегация Республики Беларусь, в состав которой вошли руководители Государственного комитета по науке и Министерства образования Республики Беларусь. В свою очередь, в мае 2010 года делега-

ция Министерства образования Султаната Оман посетила нашу страну и белорусские вузы. SQU проявляет готовность развивать отношения с вузами Республики Беларусь по ряду перспективных направлений.

Особенности высшего образования в Омане

SQU является местом обучения порядка 14 000 студентов со всей страны, даже самых удаленных ее регионов¹. Система школьного образования в Султанате Оман не предусматривает совместного обучения мальчиков и девочек в одном классе, однако система высшего образования Омана предписывает студентам обоих полов проходить обучение в одной учебной аудитории, что на начальном этапе вызывает у обоих полов некоторое социальное напряжение и определенное неудобство. Кроме того, аудитории устроены таким образом, что вход и выход студентов и студенток осуществляется через разные двери.

Оман является мусульманской страной, где тщательно следят за сохранением культурных и религиозных традиций. Это предопределяет не только стиль поведения, общения и внешнего вида студентов и преподавателя во время занятий, но и определяет тематику учебных пособий и материалов, а также в целом содержание иноязычного обучения. В нагрузку преподавателя также входят часы, специально отведенные для приема студентов по любым вопросам, касающимся обучения, а также для проведения консультаций и индивидуальной работы. Особенностью местного уклада жизни является то необычное для нас обстоятельство, что рабочая неделя начинается в воскресенье и заканчивается в среду. Четверг и пятница – выходные дни.

Одной из крупнейших структур вуза является Языковой центр (The Language Centre) Университета Султана Кабуса, который обеспечивает языковую подготовку более 2000 студентов, поступающих на первый курс SQU. Здесь работают более 200 специалистов из 25 стран мира, деятельность которых осуществляется по двум основным направлениям: интенсивное обучение (Intensive English Language Programme) и программы по специализации (Credit Programmes).

Все студенты, поступающие на первый курс университета, проходят диагностическое тестирование. Данный экзамен длится более двух часов и включает в себя задания по чтению и аудированию, а также лексико-грамматический тест. По результатам тестирования студенты распределяются по уровням от 1 до 6. Тестируемые могут быть определены максимум на 5-ю ступень, что означает, что в Языковом центре они пройдут языковую подготовку как минимум четырех месяцев (или одного семестра).

В университете функционирует многоуровневая структура языковой подготовки. Каждый уровень интенсивной программы обучения включает

¹ Площадь Султаната Оман составляет 306 000 кв. км (83 место в мире), где проживают более 2,5 млн человек.

восьминедельный курс обучения английскому языку. Каждый день проводятся 2 занятия длительностью 1 час 40 минут (без перерыва). Преподавание ведется на английском языке двумя или тремя преподавателями лишь по определенным аспектам (письменная речь, чтение и т.п.). Иными словами, обучение различным аспектам речевой деятельности на данном этапе является неинтегрированным. Основной задачей деятельности Языкового центра как вспомогательной структуры вуза является подготовка студентов к их дальнейшему обучению на английском языке на основных специальностях и факультетах.

Количество студентов в группе варьируется от 15 до 25 человек. Классы оборудованы по последнему слову техники: здесь вы найдете белую доску, проектор ОНР, LCD-проектор и беспроводной доступ в Интернет посредством Wi-Fi.

Кроме собственно аудиторной работы также предусмотрена контролируемая самостоятельная работа. В зависимости от уровня обучающегося и целей обучения это может быть подготовка презентации, интервью, спецпроект и другие инновационные технологии. В данной связи следует отметить большое значение, придаваемое так называемому электронному (дистанционному) обучению. На официальном сайте¹ Университета Султана Кабуса размещен специальный раздел e-learning, в котором посредством программы Moodle выполняются контролируемые задания, входящие в обязательную часть образовательного процесса, а также собрана важная учебная и административная информация, регулярно обновляемая база данных о посещаемости студентов и т.п.

Для неконтролируемой самостоятельной работы в Языковом центре также организованы специальные компьютерные классы с обучающими мультимедийными программами. Один из таких классов, например, в определенное время отведен только для самостоятельной работы студентов.

В качестве основных учебных материалов для интенсивного обучения в Языковом центре используются аутентичные учебные пособия общей лингвострановедческой тематики. Используемые учебники не должны включать материалы, нарушающие местные социокультурные и религиозные устои. Некоторые международные издательства, например, выпускают свою печатную продукцию под грифом «Для стран Ближнего Востока».

На более продвинутых уровнях обучения (в особенности при обучении чтению) используются тексты узкотематической (научной) направленности. Отбор текстов для чтения осуществляется регулярно и сводится в единый учебно-методический комплекс.

Особое внимание уделяется развитию навыков письменной речи. С этой целью коллективом авторов из состава преподавателей Языкового центра разработана многоуровневая серия учебников «Explore Writing», которая

¹ Официальный Интернет-сайт Университета Султана Кабуса www.squ.edu.om

включает темы, близкие к местному культуре и быту. В основе обучения письму лежит метод направляемых открытий (*guided discovery*). В процессе учебы студенты готовят несколько вариантов (проектов) письменных работ различных жанров (повествования, эссе, статьи и т.п.), которые проверяются не только преподавателем, но и самими студентами в режиме парной или групповой работы.

Контроль академической успеваемости студентов происходит по двум направлениям:

1. *Continuous assessment*. Данная форма контроля академической успеваемости предполагает, что баллы, полученные на отдельных этапах работы на протяжении всего уровня обучения, суммируются и идут в зачет итоговой экзаменационной оценки. Объектом подсчета баллов может выступать презентация, интервью, а также оценки за промежуточные письменные или практические задания.
2. *Final Exams*. Для проведения итоговой проверки как правило, отводятся два дня. Итоговый тест включает написание двух письменных работ (различной тематической направленности, структуры и объема) и так называемого объективного теста (*objective test*), который включает в себя задания по чтению и аудированию.

Итоговая оценка имеет нижнюю планку в 65 процентов, преодолев которую обучаемый автоматически переходит на следующую ступень (уровень) интенсивного языкового обучения. В противном случае студенту предстоит вернуться на предыдущий уровень и заново пройти весь восьминедельный курс. Интересно отметить то обстоятельство, что преподаватель, закончив работать на определенном уровне, следующий учебный блок может провести на иной ступени и с другой группой студентов, в зависимости от формально выраженных предпочтений или производственной необходимости.

В качестве общемирового стандарта, определяющего уровень языковой подготовки студента, Университетом Султана Кабуса принимается результат экзамена IELTS (*International English Language Testing System*). При этом предполагается, что студент-первокурсник, сдавший данный экзамен на балл «5» и выше и предоставивший соответствующий сертификат, автоматически приступает к занятиям на профильном факультете, минуя интенсивную программу обучения в Языковом центре вуза. В связи с принятием данного решения в SQU ведется активная работа не только по подготовке абитуриентов к сдаче данного экзамена, но и по созданию собственного IELTS-центра.

С целью мониторинга качества высшего образования в Омане создан специальный Совет по аккредитации. В ближайшее время SQU предстоит пройти процесс аккредитации и образовательного аудита. В качестве ответа на новые реалии времени Языковой центр постоянно стремится соответствовать принятым академическим стандартам,

а также совершенствовать уровень подготовки студентов и преподавателей.

Основные цели и задачи обучения регулярно пересматриваются учебным отделом Curriculum Development Unit (CDU) и претерпевают ряд изменений. В Языковом центре существует четкая система стандартов оценки знаний и умений студентов. Так, письменные работы проверяются в строгом соответствии с критериями, разработанными данным подразделением Центра. При этом, во избежание неадекватности оценки, все письменные работы проверяются двумя преподавателями.

В SQU также активно ведется научный поиск и разрабатываются специальные проекты. Ежегодно в апреле проводится конференция «Oman International ELT Conference», в которой принимают участие специалисты из разных стран, работающие в Омане и за его пределами в сфере преподавания иностранных языков. В 2010 году была проведена десятая по счету международная конференция, в которой приняли участие порядка 1000 человек.

Преподавателями вуза также активно проводится научно-исследовательская работа прикладного характера в рамках разноплановых проектов по усовершенствованию учебной базы, контроля знаний, внедрению новых методов обучения и т.п. Такая работа регулярно контролируется администрацией Центра и проводится в весеннем семестре в связи с уменьшением количества студентов и, соответственно, аудиторной нагрузки. Результаты выполнения данных проектов представляются в специальный День профессионального развития (как правило, в мае каждого года).

SQU выпускает собственный научно-познавательный журнал “HORIZON”. Подобные издания есть и у Языкового центра университета: основные информационные материалы представлены в информационном бюллетне “The Gazette”, а научные публикации преподавателей печатаются в ежеквартальном вестнике “THE FORUM”.

Заключение

Думается, что читатель отметил ряд особенностей, типичных и для белорусской системы иноязычного образования на университетском уровне. Безусловно, сравнительный анализ образовательных систем Беларуси и Омана также обнаруживает ряд отличий. Наша основная задача — использовать положительный опыт обеих стран и внедрить новейшие и прогрессивные технологии в учебный процесс с целью улучшения качества языкового образования в современном глобальном мире.

The present article is devoted to the analysis of the structure and organization of *foreign languages education* in Sultanate Oman on the example of Sultan Qaboos University.

Поступила в редакцию 24.06.10

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ КАК СУБЪЕКТОВ САМОПОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассмотрены теоретические основания образования учащихся как субъектов самопознания. С позиций антропологического и субъектного подходов определены сущность, содержание и функции самопознания в целостном развитии личности. Раскрыты механизмы обеспечения системности развития учащихся как субъектов самопознания в образовательном процессе: диалогический характер учебного взаимодействия, усиление антропологической направленности учебных дисциплин, персонификация учебного знания, включение практик самопознания в содержание образования.

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» в качестве самостоятельного направления образовательного процесса выделено формирование у учащихся культуры *самопознания*.

Системное видение сущности самопознания, его функций в целостном развитии личности обеспечивается пониманием природы человека.

В философской антропологии утвердилась точка зрения: «Человек – существо, которое всегда находится в состоянии становления, и вся история может быть определена как история его усилия стать человеком» [1].

Согласно антропологическому пониманию, человек – существо искусственное. «Человеческое в человеке не выводимо из природного начала. Это совершенно особое явление: оно не рождается природой, не обеспечивается в своей сути и исполнении никаким естественным механизмом. Должно родиться движение души, которое есть поиск человеком ее же. Сущность этого процесса отражает религиозный образ «второго рождения», рождения «Я» в теле духовного человеческого существа» [2, с. 30]. К тому, что снова рождается, применимы понятия *нравственность, культура, мышление*.

Однако человек никогда не дан в полноте своего существа. Его антропологическая сущность в своей нередуцируемой полноте проявляется в жизнедеятельности далеко не всегда. Д.А. Леонтьев, раскрывая эту особенность человеческого бытия, рисует антропологический образ *пунктирного человека*. Смысл этого образа заключается в том, что человек не проявляет себя как человек на протяжении всей траектории своей жизни. Специфически человеческие особенности, человеческая сущность проявляется не постоянно, а пунктиром, прерывно. Имея возможность функционировать на разных уровнях, он часто предпочитает не тот, который свойственен человеку в его высших человеческих проявлениях, а более низкие, субчеловеческие уровни [3].

Чтобы быть человеком в полном, антропологическом смысле, необходимо то, что можно обозначить понятием *экзистенциальный тонус* (Д.А. Леонтьев), понятием *усилие* (М.К. Мамардашвили). Быть человеком – это труд, концентрация сил вокруг какого-то усилия, в данном случае усилия восхождения на более высокие уровни личностного становления.

Антропологическая сущность человека обязывает его к самопознанию. В философской антропологии И. Канта эта мысль представлена в суждении: «Начало всякой человеческой мудрости есть моральное самопознание, стремящееся проникать в трудно измеряемые глубины (бездну) сердца. Поэтому первое веление всякого долга перед самим собой заключается в следующем: познай (исследуй, постигни) самого себя» [4, с. 248].

Самопознание, мера его развитости предсказывает успешность становления человеческого в человеке во всех его аспектах.

Самопознание можно определить как вид духовно-практической активности индивида, который включает: постижение смысла и ценностей своей жизни, раскрытие потенциала своей человеческой природы, выработку целостного образа "я".

Станем исходить, вслед за Х. Ортегой-и-Гассет, из того, что «я» – это призвание. Человек может быть более или менее верен своему призванию, а его жизнь – более или менее подлинной. Вероятно, самый трагический удел – всегда открытая человеку возможность подменить самого себя, иными словами, фальсифицировать свою жизнь [5, с. 427–428].

Самопознание, сопряженное с поиском ответов на вопросы: кто я, ради чего живу, куда двигаюсь, – позволяет человеку определить свои притязания, ценностные ориентиры и в соответствии с ними выстроить траекторию своей жизни и обрести возможность быть самим собой.

Раскрытие в самопознании потенциальных возможностей позволяет субъекту прояснить перспективы творческой самореализации.

Результатом самопознания, если предаваться этому процессу с достаточной ответственностью, становится возрастание автономности субъекта. Все в меньшей степени он старается найти в других одобрения или неодобрения решений, стандартов, по которым следует ему жить. Он начинает осознавать, что источник, или локус, выборов его решений находится во внутреннем мире и определяется ответом на единственный вопрос: «Является ли мой образ жизни полным и истинным выражением моего Я?» [6, с. 112–130].

Самопознание придает иной характер жизнедеятельности человека: позволяет помыслить себя ответственным за свою жизнь, ее содержание и направление. С появлением рефлексии, отмечает С.Л. Рубинштейн, связано философское осмысление жизни, построение нравственной человеческой жизни на сознательной основе. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, встает проблема моральной ответственности человека за все содеянное и упущенное [7, с. 366–367].

Самопознание дает субъекту другой взгляд на мир. Целостность образа "я", конструктивность самоотношения, являющиеся следствием самопознания, выступают психологической основой для формирования морального отношения к другим (доверия, уважения, ответственности за свои поступки по отношению к ним). Отсутствие доверия к другим людям означает, утверждал С.Л. Рубинштейн, в конечном счете, недоверие к самому себе, неверие в собственные силы [7].

Сходную мысль высказывают Г. Олпорт и А. Маслоу, полагая, что конструктивное отношение к другому – следствие реалистического самопознания, снятия противоречий между образами "я" реальный и "я" идеальный [8]. Проблемы межличностного общения являются прямым следствием коммуникационных барьеров *внутри* самой личности. Улучшение взаимоотношений человека с внешним миром неминуемо последует тогда, когда человек научится ладить со своим внутренним миром, когда он станет интегрированным и цельным. Если человек интегрирован, целен, если он гармонично реализует заложенное в нем, тогда его самовыражение, его взаимоотношение с миром будут полными, живыми и творческими [9].

Итак, с самопознанием связано возникновение комплекса важнейших личностных образований: готовность к смысложизненному поиску, творческой самореализации; конструктивное отношение к себе и моральное отношение к личности другого; осознание себя как ответственного автора своих действий и поступков.

Научной основой для исследования самопознания наряду с антропологическим подходом выступают концептуальные положения субъектного подхода.

Основные идеи, очерчивающие содержание субъектного подхода (и его варианта – психологии человеческого бытия), идущие от С.Л. Рубинштейна, обогащены в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, В.И. Моросановой, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой.

Во взглядах на человека представителями данного подхода утверждается изначально присущая ему интенция направленности на преобразовательную активность, на изменение, на самоосуществление. Чтобы подчеркнуть в человеке действенность, творческое начало, активность, направленную на преобразование бытия в соответствии с внутренним содержанием личности в научный анализ, вводится категория *субъект*.

Субъект, по определению, – человек саморазвивающийся. Это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности, внутренне свободный, принимающий решения о способах своего взаимодействия с другими людьми, прежде всего на основании сознательных нравственных убеждений. Это человек, который, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения, имеет свободу выбора и принимает решения о

совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания [10].

В «Герменевтике субъекта» М. Фуко раскрывает, каким образом проявляется субъектная сущность человека в самопознании. «Субъект должен стремиться не к тому, чтобы какое-то знание пришло на смену его незнанию, а к тому, чтобы приобрести статус субъекта, что определяется полнотой его отношения к своему «Я» [11, с. 294]. Следовательно, встает вопрос, как должен измениться познающий субъект, какие действия выполнить, чтобы стать способным познать себя.

Познание себя, по мысли М. Фуко, укоренено в конкретных техниках, или «практиках себя», которые принимают форму духовных упражнений. Это утренние и вечерние размышления-«отчеты», испытательные практики, практики самоанализа или «рассуждения о делах». Кроме того, это анализ «поворотных» событий, «пиковых переживаний» (термин А. Маслоу) в своей жизни, самостоятельное исследование исповедальной литературы, самодиагностика сложившихся на данный момент оценочных критериев и ценностных ориентиров и др.

Важно прояснить ресурсы образования, которые придадут процессу развития учащегося как субъекта самопознания необходимую целостность. Думается, что это организация ценностно ориентированной, оценочной, рефлексивной деятельности, где активно формируются личностные образования, обеспечивающие функционирование самопознания субъекта (готовность к смысловому поиску, личностной рефлексии, самоанализу).

Факторами, обеспечивающими развитие учащегося как субъекта самопознания, выступают: реализация принципа гуманитаризации содержания образования; диалогический характер учебного взаимодействия; культура коммуникативного и оценочного поведения педагогов.

В смысловом поле принципа гуманитаризации лежит вывод о необходимости усиления антропологической направленности учебных дисциплин, построения содержания образования так, чтобы каждым своим элементом оно ориентировало на понимание сущности человека: его предназначения, критериев подлинности его бытия, критериев успеха и неуспеха в жизни, природы счастья и несчастья.

Важным аспектом гуманитаризации содержания образования является персонификация учебного знания. В соответствии с этим требованием постижение научного знания должно происходить в единстве с постижением духовного мира творца, чтобы сознанию обучаемых раскрывался не только смысл открытия, но и история его создания, определенная личностью исследователя.

В рамках учебных дисциплин целесообразно обращать учащихся к произведениям исповедального жанра (автобиографиям, мемуарам, дневникам выдающихся личностей). Исповедальное слово выступает как диалог с миром и самим собой, как способ познания себя, смысла и

ценностей своего бытия. Знакомство с произведениями исповедального жанра оказывает полифункциональное значение на личность. Под их воздействием происходит понимание критериев подлинности человеческого бытия; обретение личностного смысла духовных ценностей (ценности приобретают персонифицированный характер); вооружение практиками самопознания.

Приведем в качестве примера творческое задание, связанное с исследованием исповедальной литературы. Учащиеся знакомятся с жизненными правилами А. Моруа, сформулированными в автобиографическом эссе «Открытое письмо молодому человеку о науке жить»: «1. Нельзя жить для себя. Думая только о себе, человек всегда найдет тысячи причин чувствовать себя несчастным. Всякий, кто живет ради других – ради своей страны, ради женщины, ради творчества, ради голодающих или гонимых, – словно по волшебству забывает свою тоску и мелкие житейские неурядицы. 2. Надо действовать. Мы не в силах изменить Вселенную, да и не стремимся к этому. Наши цели ближе и проще: заниматься своим делом – правильно выбрать его, глубоко изучить и достичь в нем мастерства. Если человек в совершенстве овладел каким-нибудь ремеслом, работа приносит ему счастье. 3. Надо верить в силу воли. Тот, у кого достанет смелости захотеть, может изменить свое будущее. Быть может, воля и есть царица добродетелей. 4. Надо хранить верность. Верность слову, обязательствам, другим, самому себе. Надо быть из тех людей, которые никогда не подводят».

Учащимся дается время на осмысление и затем организуется коллективное обсуждение этих жизненных правил. Предлагаемые вопросы могут быть такими: «Все ли правила Вы принимаете для себя? Если нет, то почему? Хотели бы Вы дополнить предложенный список? Если да, то чем? Какими правилами Вы руководствуетесь в жизни? Обозначьте правила, которым Вы следуете неукоснительно». По окончании дискуссии учащиеся включаются в работу по составлению собственных жизненных правил: «Идеи, которые лежат в основе моих жизненных установок», «Мое жизненное кредо», «Принципы моей жизни».

Развитие учащихся как субъектов самопознания предполагает диалогический характер учебного взаимодействия. Стоит заметить, что в проблематике образования диалог рассматривается не только как отношения творчества, но и как глубинное общение педагога и учащегося, как «встреча», как способ со-бытия (М. Бубер, 1999, В. А. Сухомлинский, 1982; Я. Корчак, 1998; А.А. Ухтомский, 1996). В диалогическом общении взаимодействие субъектов строится на основе взаимопонимания, эмоциональной открытости и искренности в выражении чувств, на основе принятия другого как независимого и автономного субъекта. Диалог обеспечивает субъектам полноту представлений о себе, адекватность самооценки, порождение смысла своей жизни, понимание себя ответственным за ее содержание.

Особую роль в развитии самопознания растущей личности играет педагогическое оценивание (Ш. Амонашвили, 1995; Р. Бернс, 1986).

Доминирующей ценностью в системе образования являются успехи в учебе, констатирует Р.Бернс. Все, что делает школьник изо дня в день, оценивается сквозь призму успешности решения учебных задач. В результате его образ "я" оказывается пронизанным ценностями и стандартами, связанными с учебными достижениями [12, с. 249]. А развитие у ученика целостного восприятия себя по существу игнорируется.

Предметом оценивания должна стать не только система знаний и умений учащегося, но и его стремления и достижения в творческой самореализации. Обратимся к высказыванию Ш. Амонашвили: «Отметки будут вредны пока общество, и особенно учителя, не поймет, что в учебном труде усилия и старания ребенка достойны большего внимания, чем сам результат, пока общество, то есть все мы, без исключения, нашим общением, нашими убеждениями, не будет утверждать в каждом ребенке личность» [13, с.371].

Шкала оценок видится многомерной. Учитель высказывает ученику обстоятельные, развернутые, обоснованные оценочные суждения, дает множество парциальных оценок (согласие, ободрение, одобрение) (Б.Г. Ананьев, 1980). Оценочные эталоны, которые несет в себе оценочная деятельность педагога, служат ученику нравственным ориентиром в самопознании. Профессиональной ценностью педагога в оценивании становятся обогащение представлений о своих творческих потенциалах; укрепление у школьников чувства собственного достоинства, самоуважения; ответственности за свое развитие. Если педагог внимателен к истории личностного становления воспитанника, сензитивен к его потребностям, то в оценивании он уходит от оценочных стереотипов, а структурирует оценочные суждения, соотносясь с индивидуальностью ученика.

Методический инструментарий для сопровождения процесса развития учащихся как субъектов самопознания обширен. Это технология создания ситуации успеха (А.С. Белкин, 1991); технология индивидуального контроля результатов обучения (когда каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, подобранное специально для него в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями) (В.В. Сериков, 2008); «Портфолио» как технология развития умений конструктивного самопознания и самооценивания. Это формы и методы ценностно ориентированной деятельности: диалоги-размышления с аксеологической проблематикой, читательские конференции по произведениям исповедального жанра; работа над исследовательскими проектами, связанными с изучением стратегий жизни выдающихся личностей и определением стратегий творческой самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамардашвили, М.К. Сознание и цивилизация. Тексты и беседы / М.К. Мамардашвили. – М. : Логос, 2004. – С. 28.
2. Мамардашвили, М.К. Философские чтения / М.К. Мамардашвили. – Спб. : Азбука-классика, 2002. – 832 с.
3. Леонтьев, Д.А. Человечность как проблема / Д.А. Леонтьев // Человек – наука – гуманизм: к 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова. – М., 2009. – С. 69–85.
4. Немецкая классическая философия. Кант И., Гегель Г.В.Ф., Шеллинг Ф.В.И.: в 2т. – М. : ЭКСМО-пресс, 2000. – Т.1. Право и свобода. – 272 с.
5. Ортега-и-Гассет, Х. В поисках Гете/ Х Ортега-и-Гассет // Восстание масс: сб., пер с исп. / Х.Ортега-и-Гассет. – М. : ООО Изд-во АСТ, 2002. – С. 418–462.
6. Роджерс, К. Искусство консультирования и терапии: сб./ К. Роджерс. – М.: Эксмо: Апрель- пресс, 2002. – 965 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
8. Олпорт, Г. Становление личности: Избр. труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
9. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
10. Личность и бытие: субъектный подход : материалы науч. конф., посв. 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского / отв. ред.: А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, З.И. Рябикина. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. – 603 с.
11. Фуко, М. Герменевтика субъекта / М. Фуко. – М. : Прогресс, 1991. Вып.1: Общество и сферы смысла. – С. 284–313.
12. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М. : Прогресс, – 421с.
13. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

Theoretical fundamentals of the development of pupils as subjects of self-knowledge in the educational process are observed in the article. Self-knowledge analysis as the phenomenon of human life is presented. The fact that anthropological essence of a person obliges him/her to self-knowledge is defined. Psychological mechanisms necessary for the systematic development of pupils as subjects of self-knowledge in the educational process are presented.

Поступила в редакцию 1.07.10

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О.В. Белановская

**ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ**

Статья посвящена проблеме происхождения субъективности как предмету развития личности в детском возрасте. Знаково-символическая деятельность рассматривается как фактор формирования личности. Настоящее исследование касается постепенного формирования субъективности, связанной с генезисом личностной символической ориентации. Предпринята попытка представить этапы в развитии символической функции как ряд моделей, формирующих систему.

Изучение личности всегда привлекало внимание психологов и философов. Однако довольно часто вместо более глубокого изучения личностных особенностей исследователи делают акцент на процессах развития и новых чертах, которые изменяют личность с течением времени, как будто бы это уже цельная сущность. Мы полагаем, что при изучении личности важно представлять объект развития. Другими словами, *что* развивается и *что* изменяется.

В недавних работах по этому вопросу выделилось новое направление, которое определяет объект развития личности в рамках субъективности, что существенно изменяет уже существующую схему анализа [1; 2]. Эти исследователи стремятся к изучению в человеке исключительно человеческого; рассматривают формирование человека «как меры всех вещей» (Протагор); единство материального и идеального в природе человека; взаимосвязь между человеком и объективной реальностью; взаимозависимость человеческого и всеобъемлющего, всеобщего.

Под субъективностью часто понимают «самость», «индивидуальную всеобщность» [1], способность человека отнестись к себе, своей деятельности как к объекту. Смысл субъективности, как признают многие авторы, состоит в возможности отношения человека к себе одновременно и как к субъекту, и как к объекту. В основе субъективности человека лежит присвоение его собственной природности и противостоящей ему его собственной социальности [2, с. 15]. Человеческая субъективность способна изменить мир, она соединяет вместе элементы, моменты, части бытия и превращает их в предпосылки, условия и моменты движения самого человека, его собственного, как называет это И. Ватин, «бытия для себя» [1, с. 49].

Субъективность можно определить как особую интегративную форму общественного бытия человека, которая характеризуется способностью ассимилировать явления бытия как факты жизнедеятельности». Это форма общественного бытия на личностном уровне, внутри самого человека,

а не по отношению к внешнему миру. Формирование субъективности позволяет человеку выйти за биологические рамки и предполагает как изменение его самого, так и изменение мира в соответствии с человеческими желаниями. Приобретение субъективности проявляется в появлении способности формировать свое собственное «я», создавать свой собственный мир и посредством этого порождать новые формы бытия, новую онтологию.

Субъективность связана с изменением механизма жизнедеятельности живых существ, с возникновением способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, когда человек является объектом своей преобразовательной деятельности. Только человек может рассматривать себя как объект желаемых изменений и в то же время как субъект, который активно претворяет эти преобразования в жизнь. Это само по себе творческое действие и в некотором смысле (хотя и не полностью) «отодвигает» субъект от жестокого детерминизма объективной реальности и создает основу человеческой свободы.

Разделяя все эти концепции, в данной работе мы предпримем попытку анализа сложных взаимосвязей, существующих между процессами генезиса субъективности в человеке и развитием индивидуальной символической ориентации, т.е. *знаково-символической деятельности*, посредством которой ребенок знакомится с бытием, с миром людей и вещей.

Вслед за Е.Е. Сапоговой [3], под знаково-символической деятельностью мы предлагаем понимать сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное образование, позволяющее моделировать и преобразовывать во внутреннем плане сознания субъекта объективный мир; конструировать идеализированную предметность и оперировать в ней знаками и символами.

Важно отметить, что субъективность возникает не как интериоризация объектов и их функций и даже не через присвоение социального опыта человека. Субъективность проявляет себя, в первую очередь, через различные знаковые системы при прямом взаимодействии с другими людьми, через отношения с уже полноправными субъектами – носителями такого опыта. Согласно В.И. Слободчикову, «в процессе развития различные формы человеческого со-бытия превращаются в бытие, у человека появляются различные способности, которые позволяют ему вступать в различные общности людей со своими формами культуры и выходить из них, начиная создавать новые формы, чтобы проявить свою индивидуальность» [2].

Ребенок рождается в культурно-историческом поле наличной социальности, наличных форм сознания, наличных видов деятельности. Другой человек для него не просто одно из условий его развития (наряду со многими другими), а фундаментальное *онтологическое основание* самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека [2]. Ребенок, неразрывно связанный с взрослым, формирует с ним определенное

пространство со-бытия. Благодаря этому зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие, по мнению В.И. Слободчикова, это объект развития личности. Со-бытие и есть то, *что* развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. В онтогенезе формы со-бытия усложняются, дифференцируются, совершенствуются, оставаясь одновременно и теми же самыми, и другими из-за противоречия между двумя внутренними процессами – обособлением и отождествлением.

В процессе обособления ребенка в начальной форме со-бытия происходит преобразование связей в отношения, что в принципе является фундаментальным условием становления индивидуальности.

В ходе отождествления ребенка со взрослым происходит восстановление и порождение связей, что фактически лежит в основе приобщения к общечеловеческим формам культуры. Эти два противоположных процесса (обособление и отождествление) стали живым противоречием со-бытия. «Через это двойное отношение – к человеку как индивидууму и человеку как виду – детская колыбель становится “колыбелью социализации” и ребенок, лежащий в ней, начинает считать себя человеком». Ребенок начинает формировать свой внутренний мир как мир отдельного человека [1, с. 61]. Таким образом, благодаря взрослому человеку, который находится рядом, ребенок неизбежно становится личностью.

Действуя в психологическом пространстве со-бытия, ребенок, в пределах своих возможностей, улавливает и усваивает сущность особых объектов – других людей. В условиях становления индивидуальности ребенка человеческий язык, знаковые системы, символы выполняют инструментальную функцию. Так же как обычные инструменты используются человеком для придания формы материалам в реальности, знаковые системы используются, чтобы из неустойчивой и неоднозначной неразрывности человеческой жизни превратить субъективность во что-то дискретное.

Мы считаем, что появление индивидуальности в контексте знаково-символической деятельности может быть связано с несколькими важными моментами: отделение функции (качества, свойства) от объекта-носителя; превращение ее из знака для другого в знак для себя; поглощение материального существования функциональным; приобретение материального статуса через функциональное существование; приобретение своей собственной объективной ценности через функциональное существование; двойное определение независимого функционального существования через конкретные и более широкие системы «циркуляции». Другими словами, отделенные от других людей качества и свойства выводятся за границы своих прямых носителей. В некотором роде они противопоставляются человеку, что формирует особую знаковую действительность, субъективное существование которой поглощает материальное существование в процессе

проникновения в его сущность. Согласно И. Ватину, «субъективность как бы отрывается от своей объективной основы, становится «знаком себя», приобретает независимую объективно социализированную ценность, становится независимой по отношению к самой себе» [1, с. 47].

Делая себя своим собственным предметом, человек приобретает универсальную, пластичную способность быть всем, способность к любым формам бытия. В онтогенезе субъективность возникает в виде отдельных качеств ребенка, появляющихся в со-бытии со взрослым и являющихся изначально социальными. С развитием знаковости, в частности, речи, самой универсальной из всех знаковых систем, ребенок начинает постигать свое «я» [2, с. 20].

По мнению большинства, впервые процессы развития субъективности обнаруживаются у детей в возрасте трех лет, когда у ребенка появляется предмет его деятельности, и он может считать себя субъектом своих действий. По нашему мнению, способность быть знаком, как для себя, так и для других, напрямую связана с развитием знаково-символической деятельности.

Нельзя сказать, что изучение генезиса знаково-символической деятельности в психологии изобилует теоретическими и экспериментальными работами. В основном этот анализ осуществляется в направлении, заданном исследованиями Н.Г. Салминой и ее последователей [4], хотя в разное время публиковались работы, связанные с проблемами генезиса знакового опосредования, использования знаково-символических средств в деятельности, развитии представлений ребенка [5; 6; 4; 7].

В работе Н.Г. Салминой предлагается следующая общая схема становления знаково-символической деятельности в онтогенезе: знаково-символическая деятельность развивается в определенной последовательности понимания и использования знаково-символических средств в разных видах символической деятельности ребенка (речи, игре, рисовании) в форме замещения, кодирования, схематизации и моделирования. Сначала знаково-символическая деятельность обнаруживает себя во внешней форме, затем благодаря механизму интериоризации переходит во внутренний план, принимает умственную форму. Механизм, обуславливающий прогрессивное движение знаково-символической деятельности, связан с процессами осознания ребенком семиотических закономерностей, то есть осознанием различий между заместителем и замещаемым содержанием, связи между ними [4, с. 107–150].

В работах Г.А. Готовой выделены четыре вида знаково-символической деятельности – указание, замещение, кодирование и моделирование – и предложена следующая периодизация процесса стихийного освоения ребенком знаково-символических систем. *Нулевая стадия* связана с отсутствием замещения и вообще знаково-символической активности как таковой, ребенок только осваивает то, что впоследствии будет использовано в качестве заместителей. В речи эта стадия длится примерно до 9 месяца

жизни, в освоении игры – до 1 года, в рисовании – примерно до 2 лет. *Первая стадия* знаменуется появлением автономных заместителей, не связанных в систему, в алфавиты и синтаксисы. В речи она длится от 9 месяцев примерно до полутора лет. В развитии игры она реализуется в предметной игре, в появлении первых действий переноса освоенных действий с одного предмета на другой и первых одноактных действий с заместителями при минимальных требованиях к сходству с замещаемым. В рисовании первая стадия занимает период от 2 до 3 лет и связана с появлением первых названий своих каракулей, хотя названия могут быть независимыми от формы последних. *Вторая стадия* – время появления систем замещающих средств. В речи эта стадия длится примерно от 1,5 до 2 лет. В игре вторая стадия занимает время от 2 до 3 лет и связана с появлением цепочки игровых действий, не соединенных пока общим сюжетом, появлением первых именовании себя собственным именем, именем взрослого, а кукол – именем действующего лица, появлением разговора ребенка от имени куклы. В рисовании вторая стадия длится от 3 до 4 лет и связана со становлением функции изображения – от бесформенных изображений, части которых слабо связаны, к оформлению, а также к рисованию в профиль, «рентгеновским» рисункам и т.п. На *третьей стадии* ребенок осваивает имеющиеся в его распоряжении семиотические системы до уровня, требуемого взрослым. В речи она возникает в 2 года с появлением сложных предложений; в игре – примерно с 3 лет по мере формирования сюжетно-ролевых игр; в рисовании – с 4 лет, а при отсутствии специального обучения еще позже, и связана с переходом от схематических изображений к реалистическим, хотя и несовершенным [6].

Разумеется, дошкольным возрастом развитие знаково-символической деятельности не заканчивается. По логике, предложенной Г.А. Глотовой, ее развитие будет связано с расширением системы знаково-символических средств.

Е.Е. Сапогова, опираясь на анализ имеющихся подходов к знаково-символической деятельности, пытается построить системную модель развития знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте. *Нулевым* этапом она считает период, когда нет еще различия обозначаемого и обозначения, однако уже начинается процесс приобщения ребенка к знаковой действительности путем первых форм подражания в совместной деятельности со взрослым, появление первых заместителей. Действия ребенка с предметом как с заместителем придают последнему функцию знака. *Замещение* как *первый* этап становления знаково-символической деятельности связан с дошкольным детством. На смену изолированным заместителям приходят их системы. С помощью знаковых систем строятся модели, первые конструкторы идеализированной предметности, строится образ мира, сам ребенок для себя также становится предметом анализа. *Моделирование* является *вторым* этапом становления знаково-символической деятельности. В основе его лежит замещение,

включающее особые абстракции, в которых, из единства единичного и общего, на первый план выдвигается общее, существенное в признаках замещаемого содержания. *Третьим*, высшим этапом становления знаково-символической деятельности является *умственное экспериментирование*, где знаково-символическая деятельность приобретает функцию опережающего отражения действительности, прогнозирования, предвидения [7, с. 26–27; 3].

Вслед за Е.Е. Сапоговой, мы полагаем, что формирование личностной субъективности связано с *овладением* знаковыми системами как средствами, инструментами специфически человеческого отражения действительности; с *использованием* приобретенных средств в создании моделей и их дальнейшим использованием для получения информации об объектах и явлениях внешнего мира; с творческой деятельностью, возможностью создавать материальные вещи и знаковые системы, управлять моделями, добывая абсолютно новую информацию и, таким образом, созданием новой онтологии.

Уже в раннем возрасте появляется необходимость в планировании своих действий, форм выражения мыслей и т.д. Возникает потребность в активном обращении к знаковым системам как способам отражения действительности. В со-бытии ребенка и взрослого появляется определенное знаковое пространство, содержащее особую знаковую информацию, которую необходимо понять и оперировать ею в процессе актуализации знаковой действительности. На каждой ступени развития личности ребенка знаково-символическая деятельность принимает различные формы.

Этап *замещения* позволяет ребенку «переводить» реальные предметы и явления действительности на язык знаков и символов. Моделирование раскрывает основные свойства вещей и явлений и в дальнейшем используется как метод познания, метод получения информации о замещенных предметах, метод постижения мира. С помощью этих методов ребенок воссоздает идеализированную объективную реальность, которой он управляет и использует. Здесь ребенку все известно и понятно, имеет свое место, обусловлено логическими и ассоциативными связями. Фактически на этом этапе ребенок переходит от изучения знаково-символических систем к их «эксплуатированию» по своему собственному желанию для получения новой познавательной «пользы». Таким образом, знаково-символические системы превращаются из *цели* в *средства*, которыми пользуется ребенок.

В онтогенезе, в процессе становления субъективности с точки зрения знаково-символической деятельности, реализуются три группы семиотических отношений: взрослый как знак для ребенка, ребенок как знак для других, ребенок как знак для самого себя. Последнее связано не только с самопознанием, но и с раскрытием своих возможностей.

Анализ исследований становления функции замещения позволил выделить возрастной период, в котором это новообразование может возникнуть, однако данных о возрастной динамике Я-форм замещения и закономерностях их развития обнаружено не было. В работах авторов

отмечается, что к концу раннего возраста ребенок, владеющий речью, открывает себя как отдельную персону [8; 9; 5].

Именно в раннем возрасте происходит осознание знака, который в силу этого теряет свою абсолютность, становится относительным. Разрыв между реальным значением объекта и его символическим значением создает идеальный план «как будто», благодаря которому, как отмечает Л.С. Выготский, можно говорить о возникновении сознания [5].

Формирующийся в предметной деятельности перенос значений носит в раннем возрасте кратковременный характер и предполагает переход к двойственности, при котором внимание и сознание ребенка распределено между двумя объектами. Если один из объектов выступает в качестве фигуры, то второй – в качестве фона. Первый объект имеет различные значения в зависимости от того, какой объект выступает в качестве фона. Особое значение при этом приобретают замещения типа «я»–«я». Разделенность внимания между двумя объектами проецируется как на пространственные структуры, так и на временные: идентификация «я» с «я» означает, что одно «я» выступает как «я–до», а второе, как «я–после». Отождествление актуального «я», т.е. «я–после» с «я–до» обеспечивает временную сохранность «я», т.е. непрерывность «я» во времени.

Отмечая, что «...механизмом возникновения памяти является замещающее действие типа “Я” – “Я”, согласно которому ребенок отождествляет себя сегодняшнего с собой вчерашним, тем самым, превращая серию эпизодов в линию жизни», Ю.Н. Карандашев подчеркивает, что индивидуальная память, появляется именно в этом возрасте и становится затем основой будущей личности как единства поведения, деятельности и социальных отношений [10, с. 41]. Именно с этого возраста начинается самосознание, еще не являющееся сознанием, но уже являющееся памятью. Это подтверждается также другими формами замещающих действий, возникающих в конце раннего возраста [8; 9; 10].

Следовательно, ребенок, с одной стороны, перенося свое «я» на окружающие объекты и идентифицируясь с ними, познает их. С другой стороны, отождествляя объекты окружающей среды с собой, формирует свое социальное «я». Это позволяет нам утверждать, что в уже раннем возрасте ребенок, владеющий речью, становится личностью, у него появляется самосознание, в основе становления которого лежит механизм идентификации.

Развитие знаково-символической деятельности на стадии м о д е л и - р о в а н и я позволяет индивиду выделять основные свойства одного объекта и заменять его другим. Этот заместитель начинает выполнять функции исходного объекта в деятельности человека. Он превращается в знак-символ, так как заключает в себе свойства исходного объекта. Таким образом, символы являются носителями всеобщего значения (сущности) реальных предметов. Вот что говорит об этом Э. Ильенков: «...функциональное существование символа заключается именно в том, что он выступает средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимаемых вещей, т.е. их всеобщего значения» [11].

Способность управлять моделями, создавать новые системы моделей, вырабатывать средства их создания и т.д. подводит знаково-символическую функцию к третьему этапу – умственного экспериментирования. На этой ступени знаково-символическая деятельность приобретает функцию опережающего отражения действительности и человек способен заниматься творческой деятельностью. Естественно, в детском возрасте мы можем говорить только о предпосылках умственного экспериментирования и его элементах. Тем не менее знаково-символическая ориентация как целостная система появляется в детстве, хотя различные ее компоненты могут развиваться неравномерно (мои исследования). Например, к младшему школьному возрасту эта система может быть фигурально представлена как «базовая – ведущая – предпосылочная». Замещение – это «базовая» структура знаково-символической функции, без которого «ведущее» (моделирование), включая «предпосылочное» (умственное экспериментирование) невозможно.

Развитая знаково-символическая ориентация позволяет удлинить и усилить человеческие способности в реальном мире. Опережающее отражение действительности обеспечивает цельное, всестороннее познание мира и, по мнению Э. Ильенкова, «позволяет видеть мир глазами всех других людей» [12]. Последнее, предположительно, является предпосылкой характерного только для человека сознания.

П. Флоренский в свое время писал, что «интеллектуальное творчество можно разделить на создание вещей, смысл которых не виден, и на создание значения, реальность которого не очевидна» [13]. Можно предположить, что создание новых субъективных категорий есть творческий акт индивидуального видения, «субъективный взгляд», который отражает не только его направление, но и что-то, что имеет отношение к нему лично. По нашему мнению, расширение своего влияния на мир, размещение в нем своей «самости», своей индивидуальности является наивысшей точкой самореализации человека. Ребенок как индивидуум и как личность, хоть и в простейшей форме, тоже способен этого достичь.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ватин, И.В.* Человеческая субъективность / И.В. Ватин. – Ростов-н/Д. : Изд-во РГУ, 1984. – 197 с.
2. *Слободчиков, В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // *Вопр. психологии.* – 1986. – № 6. – С. 14–22.
3. *Сапогова, Е.Е.* Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула, 1993. – 264 с.

4. *Салмина, Н.Г.* Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М., 1988. – 286 с.
5. *Выготский, Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 6. – С. 5–90.
6. *Глотова, Г.А.* Виды знаково-символической деятельности и их становление: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 23 с.
7. *Сапогова, Е.Е.* Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова // *Вопр. психологии.* – 1992. – № 5–6. – С. 26–31.
8. *Белановская, О.В.* Генезис я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: дис. ... канд. психол. наук. – Минск, 2000. – 173 л.
9. *Белановская, О.В.* Проблемы генезиса знаково-символической деятельности / О.В. Белановская // *Психологический журнал.* – 2009. – № 4. – С. 11–17.
10. *Карандашев, Ю.Н.* Развитие представлений у детей / Ю.Н. Карандашев. – Минск, 1987. – 84 с.
11. *Ильенков, Э.В.* Диалектическая логика / Э.В. Ильенков. – М., 1984. – С. 178.
12. *Ильенков, Э.В.* Об эстетической природе фантазии / Э.В. Ильенков // *Вопр. эстетики.* – М., 1964. – Вып. 6. – С. 60.
13. *Флоренский, П.А.* Из богословского наследия / П.А. Флоренский // *Богословские труды.* – М., 1977. – Вып. 17. – С. 103.

The article is devoted to the problem of the origin of subjectivity as a subject of development of the person in childhood. Sign-symbolic activity is examined as a person forming factor. This research concerns gradual formation of subjectivity which is connected with genesis of personal symbolic orientation. Stages have been presented in the development of symbolic function as a number of the models forming system.

Поступила в редакцию 30.06.10

О.Л. Белановский

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНЫХ СТРУКТУР ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются результаты исследования динамики формирования понятийных структур культурально обусловленного иноязычного речевого высказывания у студентов в процессе изучения иностранного языка. Высказываются предположения, что уровень общего взаимопонимания обеспечивается наличием согласованных общекультурных словарей, включающих описание наиболее существенных характеристик представляемого аспекта реальности – своеобразный общий ориентир. Понимание носит

диалогический характер. Значение не схватывается, не отражается, а формируется и уточняется в диалоге участвующих в процессе взаимного познания и понимания людей, трансформируясь в смысл.

В нашей жизни мы понимаем других людей при условии, что в отношениях и взаимном понимании находится некий базис для взаимодействий. Его организация в знаниях зависит от того, какое значение он имеет для людей. До тех пор, пока информация будет получаться людьми в различных контекстах, этот базис не будет абсолютной величиной, оптимальной для понимания каждого.

Каждое речевое сообщение создает «знаковую ситуацию», которую Г. Фреге представляет схематично в форме треугольника, где углы означают соответственно: 1) предмет, вещь, явление (самого человека) – денотат, 2) знак, 3) понятие о предмете, вещи (человеке) – десигнат. Л.А. Абрамян выделяет четыре элемента, характеризующих знаковую ситуацию, называя ее исходными элементами: предмет обозначения, самый знак, субъект, воспринимающий знак в качестве именно знака (адресат) и отношения между ними [1]. Анализ знаковой ситуации со стороны ее составляющих, дальнейшая экспликация ее элементов приводят к необходимости введения еще одного отношения – «отправитель – получатель».

Н.Г. Салминой для целей психологического анализа знаковой ситуации выделены два типа отношений в ней: 1) знак – значение – объективная реальность; 2) отправитель – получатель. Из первого типа отношений вытекают такие особенности знака, как то, что он – заместитель объекта, имеет значение, существуют различные отношения между знаком и объективной реальностью, фиксированной в нем. Из второго типа отношений вытекает такая характеристика, как интенциональность знака [1].

Существует два механизма в процессе декодировки знака в значение. «Это знание (представление) и понимание. Знание (представление) организует кусочки информации в систему таким образом, что я могу знать множество вещей о тебе, что делает смысл для меня (о тебе) (взгляд изнутри). В понимании тебя я иду на шаг дальше, я организую свои знания о тебе в связь, которая включает знание (представление) о том, каким образом ты задаешь смысл о вещах» [2]. Переключение от знаний к пониманию является неоспоримо важным в отношениях между людьми.

Личностная индивидуальность, формирующая часть любых отношений между людьми, предопределяет различную интерпретацию получаемой информации у субъектов взаимодействия в соответствии с их собственным психологическим базисом, особым образом организованным в «картину мира». В процессе общения и познания друг друга наше понимание о самих себе и о партнере изменяется под воздействием взаимоотношений [3].

Понятия языка и речи как важнейшие составляющие наук о человеке давно являлись предметом изучения и дискуссий как в психологии, так и в лингвистике. В психологии эти понятия тесно связаны, и проблему речи

или языка рассматривают в единстве с сознанием как орудие общения и способ, процесс общения. Речь необходима индивиду для выражения своих мыслей, в целях общения, и ее составляющими частями являются акты говорения и слушания. В психолингвистике, которая объединяет в себе области психологии и лингвистики и изучает природу и функционирование языка и речи, коммуникативная деятельность, речевая деятельность (речь), речевое общение и даже коммуникация рассматриваются чаще всего как синонимы [4]. Основные концептуальные положения данной науки, заложенные Л.С. Выготским, рассматривают коммуникативную компетентность человека в индивидуально-психологическом аспекте. Они дополнялись и углублялись такими учеными, как Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, М.М. Бахтин и др.

На сегодняшний день одним из наиболее перспективных научных направлений исследования речи является изучение интенционального аспекта вербальной коммуникации. Интенции, то есть, направленности на объекты переживания, предметные направленности субъекта, образуют глубинное психологическое содержание речи, которое непосредственно связано с целями деятельности и «видением мира» субъектом, его желаниями, нуждами, установками. Хотя изучение интенциональности психики имеет продолжительную историю, выражение интенций в речи остается в психологическом плане малоизученным.

Проблема интенциональных оснований речи актуальна в теоретическом и практическом отношениях, что определяется той ролью, которую играют интенции в речи и ее механизмах. Понимание говорящего во многом определяется восприятием именно интенционального аспекта речи. И, принимая в расчет данный аспект, можно уяснить движущие силы и подлинный смысл речевого послания.

Весомый вклад в изучение интенционального аспекта речи вносит теория речевых актов (ТРА) и связанные с ней исследования (P. Strawson, J. Austin, J. Searle и др.) [5; 6]. Лингвисты, разрабатывающие подход к дискурсу с позиций ТРА, связывают перспективы исследований с моделированием стереотипных сочетаний речевых актов и типовых схем разговора при разной постановке коммуникативных задач.

Речь рассказчика символична с точки зрения взгляда на мир, и он представляет эту точку зрения как предложение, которое другие могут принять, оспорить, отказаться или усвоить. В процессе разговора совершается не только обмен информацией, но и обрастание знаков значениями в контекстах культурного, отношенческого и индивидуального знания, которые обогащаются различными словами личного значения [7]. Следовательно, только слушатель, разделяющий систему символов спикера, может понять разговор.

В исследованиях присутствуют свидетельства того, что люди в процессе развития личных идиоматических значений слов, создают собственные смысловые поля, которые репрезентируются в коммуникации [8]. Партнеры по общению не могут избежать обрастания речевых знаков их собственной «культурой», что затрудняет понимание речевого послания. Соответственно, речевая коммуникация требует определенных допущений: наличия базисных

значений, понимаемых субъектами коммуникации и уверенности, что этот базис разделяется и понимается другими людьми. Таким образом, процесс взаимопонимания можно представить следующим образом: знак (символ, под которым кроется определенное значение); значение (смысл, который подразумевается под знаком); понимание (осознание значения знака и подразумеваемой информации [9]).

Общество и культура, встречаясь в ходе развития личности, представляют «социализацию» и «культурацию» индивида. В процессе социализации человек усваивает и присваивает культуру, которая его окружает. Этот процесс получил название «культурация», являющееся основой формирования личности [10].

Для создания нового значения для знака требуются следующие необходимые элементы: понимание (контекст) и разделение значения (социальный процесс включения понимания плюс сходное определение). Для обогащения символа (знака) новым значением необходимо социальное взаимодействие. Оно, как правило, состоит минимум из двух людей, у которых имеется свой индивидуальный багаж с личными лингвистическими, культуральными особенностями. Он может дополняться за счет взаимодействия и создавать существенный общий понимаемый мир, который возникает во взаимодействии и устанавливается в поведении данных людей, создает как контекст, так и разделение значения. Под выражением «лингвистический багаж» подразумевается определенный набор грамматических и синтаксических конструкций, словарный запас [11]. Было бы неверно игнорировать данный лингвистический багаж.

Как указывает В.А. Янчук, иноязычные речевые сообщения, их «значения не транслируются в раз и навсегда заданном содержании, они формируются во взаимоотношениях, опосредованных культурой и субкультурой. Уровень общего взаимопонимания обеспечивается наличием согласованных общекультурных словарей, включающих описание наиболее существенных характеристик представляемого аспекта реальности, своеобразный общий ориентир. Но наличие общего представления не дает необходимой детализации и конкретизации, осуществляемых на субкультуральном и индивидуальном уровнях. Именно на последних и осуществляется реализация познаваемого объекта в понятный и конкретный образ или представление, понятное на уровне здравого смысла и включенного в индивидуальную картину мира, образующих мировоззрение и представление о самом себе. Такого рода трансформация и индивидуальная адаптация становится возможной только в процессе многочисленных прояснений и детализаций общего представления в межличностной коммуникации на уровне субкультуры. Без детализации и конкретизации невозможно включение понятия об объекте в активное взаимодействие с окружающим физическим и социальным миром, его осознание» [10].

Дж. Шоттер, анализируя подход диалогичности лингвистической коммуникации М.М. Бахтина, отмечает в этой связи: «Поскольку человек никогда не может в полной мере оказаться на месте другого (не потеряв при этом своего собственного), двое собеседников никогда не могут вполне

понять друг друга; они лишь частично оказываются удовлетворены взаимными репликами. Каждое высказывание вызывает отклик. Таким образом, творческое преодоление каждой «пропасти» вызывает нужду в дальнейшем отклике, и лингвистическая цепь остается ненарушенной. Предметом изучения как раз и является то, что обсуждаемое или выясняемое значит для нас как для индивидов, участвующих во множестве различных диалогов» [12].

Следовательно, и понимание также носит диалогический характер. Значение не схватывается, не отражается, а формируется и уточняется в диалоге участвующих в процессе взаимного познания и понимания людей, трансформируясь в смысл [11].

Нами было проведено исследование динамики формирования понятийных структур иноязычного речевого высказывания у студентов, изучающих иностранный язык. В эксперименте принимали участие студенты второго (14 человек), четвертого (16 человек) и пятого (33 человека) курсов БГПУ им. М. Танка, изучающие английский язык как специальность, и студенты МГЛУ первого (72 человека) и четвертого курсов (31 человек) (специальность «Английский язык»). Респондентам было предложено 15 аутентичных пословиц, к которым нужно было подобрать эквивалентные по значению пословицы на русском языке. Пословицы справедливо считают сгустками народной мудрости, т.е. тем культурным опытом, который хранится в языке и передается из поколения в поколение. Анализ понимания пословиц позволил выявить уровень сформированности понятийных структур речи у студентов. В процессе анализа учитывались следующие уровни сформированности понятийных структур речи: 10–29 % понимания смысла пословиц – низкий; 30–59 % – средний; 60–79 % – выше среднего; 80–100 % – высокий уровень.

При сравнении студентов младших курсов БГПУ им. М. Танка (2 курс) и МГЛУ (1 курс) были получены следующие результаты (рис. 1).

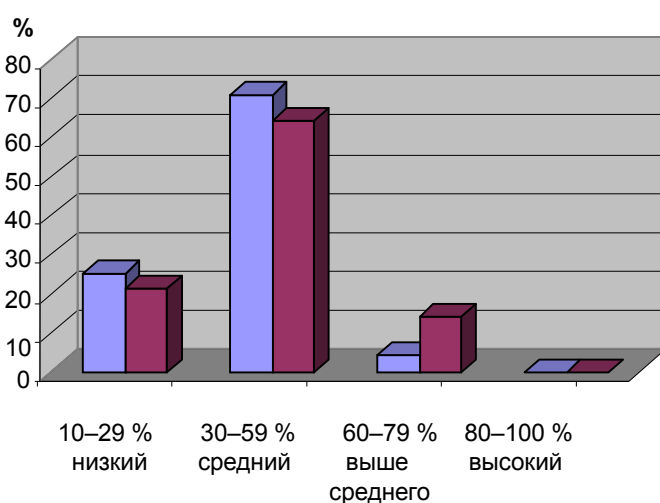


Рис. 1 – Уровень сформированности понятийных структур речи у студентов 1 курса МГЛУ и 2 курса БГПУ, %:

■ 1 курс МГЛУ, ■ 2 курс БГПУ

При сравнении уровня сформированности понятийных структур речи между 1 курсом МГЛУ и 2 курсом БГПУ были выявлены несущественные различия по параметру «низкий» (1 курс МГЛУ – 25,1 %, 2 курс БГПУ – 21,4 %) и «средний» уровни (1 курс МГЛУ – 70,8 %, 2 курс БГПУ – 64,3 %). Различия в сформированности понятийных структур речи на уровне «выше среднего» между студентами МГЛУ и БГПУ составляют 10,2 % (1 курс МГЛУ – 4,1 %, 2 курс БГПУ – 14,3 %). Высокий уровень сформированности понятийных структур у студентов младших курсов МГЛУ и БГПУ выявлен не был.

Таким образом, студенты 2 курса БГПУ обладают более высоким уровнем сформированности понятийных структур, чем студенты 1 курса МГЛУ. Это позволяет сделать предположения, что студенты 1 курса МГЛУ обладают менее высоким уровнем сформированности понятийных структур, поскольку школьная учебная программа не позволяет обеспечивать возможность сопряжения и интегрирования исходной языковой культуры с интернализуемой иноязычной культурой и последующей ее интернализацией, а обучение в вузе для данных студентов только началось. Студенты 2 курса БГПУ обладают более высоким уровнем сформированности понятийных структур, что обусловлено обучением студентов в вузе и усвоением того запаса знаний, который позволил поднять уровень сформированности понятийных структур речи.

При сравнении студентов старших курсов БГПУ им. М. Танка (4 и 5 курсы) и МГЛУ (4 курс) были получены следующие результаты (рис. 2).

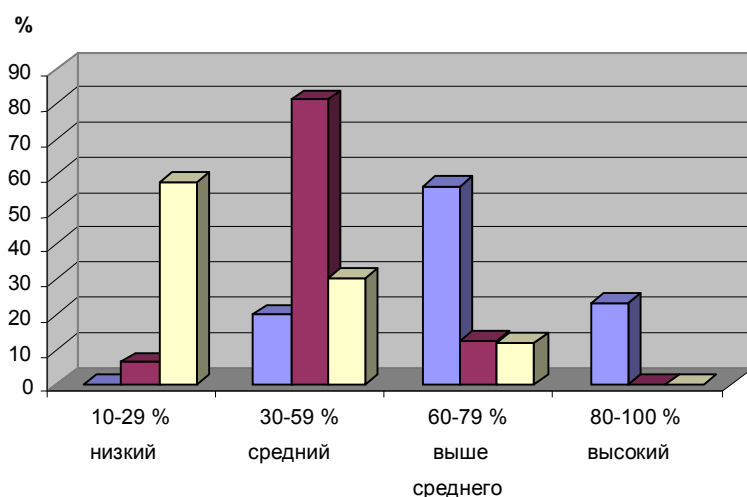


Рис. 2 – Уровень сформированности понятийных структур речи у студентов 4 курса МГЛУ и 5 курсов БГПУ %:

■ 4 курс МГЛУ, ■ 4 курс БГПУ, ■ 5 курс БГПУ

При сравнении уровня сформированности понятийных структур речи между 4 курсом МГЛУ и 4 и 5 курсами БГПУ им. М. Танка были выявлены существенные различия во всех столбцах. По параметру «низкий» разница

между студентами 4 курса МГЛУ и 4 курса БГПУ – 6,3 %. Это свидетельствует о том, что только у студентов 4 курса МГЛУ уже сформированы понятийные структуры речи (4 курс МГЛУ – 0 %, 4 курс БГПУ – 6,3 %, 5 курс БГПУ – 57,6 %). По параметру «средний» разница между студентами 4 курса МГЛУ и 4 курса БГПУ – 61,3 % (4 курс МГЛУ – 20 %, 4 курс БГПУ – 81,3 %, 5 курс БГПУ – 30,3 %). При сравнении данных по параметру «выше среднего» у студентов 4 курса МГЛУ и студентов 4 и 5 курсов БГПУ следует отметить существенную разницу между студентами МГЛУ и БГПУ (4 курс МГЛУ – 56,7 %, 4 курс БГПУ – 12,4 %, 5 курс БГПУ – 12,1 %). По данной выборке высоким уровнем сформированности понятийных структур речи обладают лишь студенты 4 курса МГЛУ (4 курс МГЛУ – 23,3 %, 4 курс БГПУ – 0 %, 5 курс БГПУ – 0 %). Следует отметить, что только 20 % студентов 4 курса МГЛУ обладают средним уровнем понятийных структур речи, основная масса респондентов обладает уровнем «выше среднего» и «высокий».

Студенты же БГПУ как 4, так и 5 курсов обладают низким и средним уровнями сформированности понятийных структур речи, и только 12 % студентов как 4, так и 5 курсов обладают уровнями сформированности понятийных структур речи «выше среднего». Следует отметить, что эти 12 % студентов неизменны и стабильны, что свидетельствует о недостаточной способности образовательного процесса обеспечивать возможность сопряжения и интегрирования исходной языковой культуры с интернализуемой иноязычной культурой и последующей ее экстернализацией.

Таким образом, студенты 4 и 5 курсов БГПУ им. М. Танка обладают более низким уровнем сформированности понятийных структур, чем студенты 4 курса МГЛУ. Это позволяет сделать предположения о том, что студенты 4 курса МГЛУ обладают более высоким уровнем сформированности понятийных структур, так как учебная программа вуза позволяет обеспечивать возможность сопряжения и интегрирования исходной языковой культуры с интернализуемой иноязычной культурой и последующей ее экстернализацией. Студенты 4 и 5 курсов БГПУ им. М. Танка обладают менее высоким уровнем сформированности понятийных структур, что обусловлено нехваткой погружения студентов в иноязычную языковую среду, недостаточной дискурсивной практикой.

В процессе диалога совершается не только обмен информацией, но и обрастание знаков значениями в контекстах культурного, отношенческого и индивидуального знания, которые обогащаются различными «сочными» словами личного значения. Однако только коммуникатор, который разделяет систему символов «коммуницируемого», может понять смысл речевой коммуникации. Дискурсивная иноязычная практика материализует, поддерживает, а в некоторых случаях уменьшает скоординированную взаимозависимость, составляющую взаимоотношения.

Таким образом, благодаря полученным результатам можно сделать следующие выводы. В процессе исследования выявлена положительная динамика формирования понятийных структур иноязычного речевого высказывания у студентов МГЛУ; у студентов БГПУ им. М. Танка такая динамика прослеживается лишь между 2 и 4 курсами. Между 4 и 5 курсами у студентов БГПУ им. М. Танка по данной выборке динамика формирования понятийных структур иноязычного речевого высказывания является отрицательной.

Студенты младших курсов обладают невысоким уровнем сформированности понятийных структур. Это позволяет предположить, что школьная учебная программа не позволяет обеспечивать возможность сопряжения и интегрирования исходной языковой культуры с интернализуемой иноязычной культурой и последующей ее экстернализацией.

Студенты 4 и 5 курсов БГПУ им. М. Танка обладают менее высоким уровнем сформированности иноязычных понятийных структур, что обусловлено недостаточным погружением студентов в иноязычную языковую среду, недостаточной дискурсивной практикой.

Высокий уровень сформированности понятийных структур иноязычного речевого высказывания отмечен у студентов старших курсов МГЛУ. Это позволяет предположить, что уровень общего взаимопонимания обеспечивается наличием согласованных общекультурных словарей, включающих описание существенных характеристик представляемого аспекта реальности – своеобразный общий ориентир. У студентов в достаточной мере детализация и конкретизация общекультурного словаря включена в понятие об объекте на субкультуральном и индивидуальном уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М., 1988. – 286 с.
2. Янчук, В.А. Образовательная культура и образовательное тестирование: соотношение и перспективы развития / В.А. Янчук // Кіраванне у адукацыі. – 2006. – № 9. – С. 25–30.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
4. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М., 1969.
5. Залевская, А.А. Концепт как достояние индивида // Психолингвистические исследования слова и текста / А.А. Залевская. – Тверь, 2002.
6. Duck, S. Meaningful relationships: talking, sense and relating / S. Duck. – N.Y., 1994. – 209 p.
7. Булыгина, Т.В. Человек о языке: метаязыковая рефлексия в лингвистических текстах / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. – М., 1999. – 140 с.

8. *Пешкова, Н.П.* Типология научного текста: психолингвистический аспект: / Н.П. Пешкова. – Уфа, 2002.
9. *Грушевицкая, Т.Г.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин / под ред. А.П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 320 с.
10. *Янчук, В.А.* Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – С. 193–206.
11. *Лосев, А.Ф.* Введение в общую теорию языковых моделей / А.Ф. Лосев. – М., 1968. – 275 с.
12. *Сепир, Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 654 с.

The article presents the research results of the formation of conceptual structures dynamics which are culturally designated by foreign speech statement in the process of mastering a foreign language. There are some assumptions that the level of the General mutual understanding is provided by the presence of standart cultural are “thesaurus” including the description of the essential characteristic aspect of the reality, the basic reference point. Understanding has dialogical character.

Поступила в редакцию 30.06.10

Г.В. Вержибок

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ

В работе акцентируется значимость включения гендерной парадигмы в анализ социальных отношений, раскрывается модификация гендерных норм и практик, актуализируется важность постановки вопроса как основание создания базиса культуры молодежи. Уточняется взаимоотношенность культуры общества и личности, раскрывается содержательное наполнение конструкций *гендер* и *гендерная культура*, обосновывается внедрение гендерного подхода в контексте повседневных практик. Представлены элементы авторской модели *гендерной культуры*, которая выстроена как структурно-динамический конструкт, позволяющий концентрировать внимание на проработку вопросов гендера в индивидуально-культурном ракурсе.

Широта охвата гендерных проблем на постсоветском пространстве, но недостаточная включенность *гендерного измерения* в анализ процессов социальной трансформации, размытость и нечеткость теоретических конструктов, пересмотр стереотипов поведения мужчин и женщин, концептов фемининности/маскулинности, слабая информированность и противоречивость позиций требуют переосмысления гендерных границ и практик в молодежной среде как наиболее активной части населения,

инициирующей изменения социальной реальности. Постулаты полярности либо тождества мужского и женского, «дифференцированное равенство» либо «ярый феминизм» определяют разновекторность подходов как в науке, так и на практике [1]. В новом социокультурном контексте подвергаются изменению и «социализированный индивид», входящий в «новые секторы объективного мира своего общества» (А. Giddens, 1994), и агенты социализации, стимулирующие воспроизводство или модификации гендерных норм и практик. Поляризация в обществе привела к большей поляризации в плане гендерных отношений: граница между полами становится все более размытой, но, стремясь к достижению равенства, каждый пол микширует свою изначальную уникальность [1]. Нарастающая динамика изменений полоролевых гендерных диспозиций, разрушение традиционного для патриархальных структур гендерного баланса сил, непрерывно укрепляющим свои позиции в культуре феминным фактором, нивелирование ценности семейно-брачных уз и материнства, актуализирует изучение социокультурных аспектов половой дифференциации, поиска и обретения своего «я», разработку траектории жизненного пути [2; 3]. Изменчивость субъективно-личностного смысла и направленности ценностных ориентиров, сложности принятия идентичности (тождества самому себе) актуализирует проблему изучения и разработки модельной формы *гендерной культуры* (ГК) как части целостного и динамичного процесса развития культуры личности в рамках социокультурного контекста институционально заданных нормативов мужского/женского поведения.

В поле зрения сегодняшних гендерных исследователей находятся такие проблемы, как гендерная социализация (Н.К. Радина, Т.А. Репина), кризис маскулинности и фемининности (В.Е. Каган, И.Н. Тартаковская), характер распределения семейных обязанностей (Т.А. Гурко), репродуктивное право (Е.А. Баллаева), культура отношений (И.С. Кон) и др. [3]. Анализ реального гендерного взаимодействия позволяет увидеть множественность, подвижность и проницаемость *гендерных границ* (Ю. Герсон, К. Пайс), которые лежат в основе культурных интерпретаций гендера и легитимации гендерного порядка, а не только поляризацию и жесткость фиксируемых ими различий, углубление гендерного конфликта. Переоформление гендерных границ является ответом на изменения, характерные для периода социальных трансформаций [4]. Приоритет в современных социальных теориях и практиках начинает переходить от структурно-системной и институциональной составляющих к социально-культурным и деятельностно-субъектным (Е.Ю. Мещеркина, 2001; Р.Б. Сарсембаева, 2005; В.А. Ядов, 2000 и др.).

Однако *пол* личности определяется как системное качество, обусловленное биологически заданной половой принадлежностью индивида, этнокультурными традициями воспитания, структурой социально значимой

деятельности и половыми нормами общества [5], и *гендер* как категория включает в себя ряд положений:

- гендер – это системная характеристика социального порядка, которая постоянно воспроизводится в структурах сознания, структурах действия и взаимодействия, с точки зрения конструкций «мужского» и «женского»;
- гендер создается благодаря процессам социализации и ресоциализации, основан на деятельностном характере усвоения опыта: субъект не только усваивает, но и создает гендерные правила и отношения;
- гендер анализирует социальную реальность как на уровне человеческих взаимодействий (микроуровень), так и на уровне социальных систем (макроуровень);
- гендер является одним из критериев социальной стратификации, где мужчины и женщины находятся в отношениях иерархии;
- гендерная принадлежность структурирует межличностное общение, виды работ, семью и другие социальные институты, однако гендерный дисплей разных социальных групп различается [2; 3; 5].

В свете вышеизложенного становится понятной трудность и неоднозначность трактовки понятия *гендер* в науке. Многообразие теоретических концептов, интерпретирующих характер взаимоотношений между полами, можно свести к трем парадигмальным позициям: биологическому детерминизму, который трактует отношения как дериваты принадлежности к биологическому полу, социальному конструктивизму, постулирующему социальную природу половых ролей, активно-деятельностному включению индивидуально-личностных позиций (А.А. Белик, И.В. Грошев, И.С. Клецина, И.С. Кон, И.Н. Обозов, Л.В. Ожигова, А. Bandura, S. Bem, M. Brewer, E. Erikson, M. Kimmel, H. Tajfel и др.). Сочетание различных подходов позволяет дать трактовку гендера как социального пола, представляющего его культурную конструкцию и структурно-стратификационную модель отношений между мужчинами и женщинами в семье и обществе.

С точки зрения Б. Пфау-Эффингер (2000), *гендерная культура* выступает как часть всей культурной системы общества (рис. 1) и «охватывает чувственные конструкты, подобные ценностям и идеалам, связанным с гендерными отношениями» [6, с. 25]. Среди них доминируют в соответственном контексте времени и пространства определенные идеи как итог предшествовавшего процесса интеракций социальных акторов различной силы. Эти ценности и идеалы – главный референтный пункт для институтов, частично реализовавших их в виде норм и поведения индивидов, благодаря чему они воспроизводят или меняют социальные структуры.



Рис. 1. Взаимодействие культуры, институтов и социального действия в гендерном укладе

Гендерная система предполагает гендерное измерение публичной и приватной сферы, по своему содержанию она иерархична, является относительно устойчивой и воспроизводится социализационными механизмами (Д. Зиммерман, И. Калабихина, Р. Коннел, И. Тартаковская, З. Хоткина, К. Уэст и др.). Соответствующий гендерный уклад формирует рамку, созданную гендерной культурой и гендерной системой [2]. Изменения в укладе взаимосвязаны с более общими процессами перемен в обществе. «Гендерная культура и гендерная система есть результат конфликтов и процессов переговоров социальных акторов в предшествующий период истории, они также могут быть предметом дальнейшего изменения. Противоречия, развивающиеся на уровне гендерной культуры или в гендерной системе, конфликты, борьба и процессы переговоров между социальными акторами могут привести к культурным и социальным переменам в рамках гендерного уклада. В постиндустриальном обществе изменяются ценности культуры, в том числе меняется гендерная система. Перемены гендерной структуры взаимосвязаны с культурными и институциональными переменами, однако только ими не определяются. Дифференциация между гендерной культурой и гендерной системой помогает раскрыть и объяснить важные аспекты разных связей и взаимосвязей, как и напряжений, разрывов, временных лагов во взаимоотношении культурных идеалов с социетальной практикой» [6, с. 26–28].

Анализ развития гендерных отношений разных эпох (Э. Гидденс, И.С. Кон, А. Giddens, 2001; E. Gofman, G.H. Mead, 1967; A. Bandura, 1968, 1999) позволяет утверждать, что на формирование гендерной культуры огромное влияние оказывают установки сознания и *гендерные стереотипы*, которые, реализуясь в поведении людей, в свою очередь, оказывают

существенное влияние на формирование социальной реальности и остаются неотъемлемой частью культуры. Гендерные стереотипы выполняют роль программы поведения, которые закладываются с течением исторического времени в программу наследственности (К. Bussey, А. Bandura, 1999). Гендерная культура, складываясь и закрепляясь в опыте конкретных поколений, передается потомкам и, благодаря процессам наследования, воспринимается как нечто естественное, природное [7]. Классификация мира по признаку мужское/женское и половой символизм культуры отражают и поддерживают существующую гендерную иерархию общества в широком смысле слова.

Хотя в разных текстах обнаруживается смысловая близость между понятиями (*гендерная* 'система, композиция, уклад, порядок и пр.'), всестороннее понимание гендера выступает в качестве основания рассмотрения социальных реалий с точки зрения *гендерного подхода*, расширяя предметное поле концептуальных оснований психологии пола. Сущность *гендерной методологии* состоит не просто в описании разницы в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, но и в анализе власти и доминирования, утверждаемых в обществе посредством стратификационного порядка (О.А. Воронина, 2005; И.С. Клецина, 2004; Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, 2007 и др.). Необходимо уточнить, какие нормы и ценности общества через культурные символы и стереотипы предписывается исполнять женщинам и мужчинам в процессе социализации и ресоциализации, чтобы выстроить систему иных социальных отношений. Социальные статусы действуют в рамках культурного пространства данного сообщества, что означает: гендеру как статусу соответствует гендерная культура. Типизируя индивидуальный и общественный опыт, она выступает как культурный концепт, схема поведенческой деятельности в повседневной жизни [8], «линза» (С. Бем) реальной практики общения [9].

Анализ влияния каждого из полов на конституцирование общей композиции культуры, выявление функциональной роли фемининного и маскулинного факторов в демонтаже ее базовых ценностей, вскрытие глубинных онтологических причин процесса эмансипации и осмысление его последствий не только для бытийственности женского пола, но и для разнообразных социокультурных процессов [10] приобретают первостепенное значение для понимания объективной логики дальнейшего развития культуры в целом, прогнозирования ее перспектив [11, с. 4].

Авторская модель гендерной культуры личности представляет собой интегративную структуру, включающую следующие компоненты: *гендерная картина мира* (ГКМ), *гендерная идентичность* (ГИ), *гендерно-ролевая позиция* (ГРП), характеризующиеся динамичностью, вариативностью и изменчивостью (рис. 2). В своем формально-содержательном отношении гендерная культура рассматривается через *критериальные* составляющие (когнитивный модус – информационно-смысловое наполнение, эмоциональный модус – эмоционально-оценочные элементы, поведенческий модус – регуляторно-деятельностные ингредиенты), *показателями* которых

выступают гендерная компетентность в виде осведомленности и знания, уточняющего и расширяющего диапазон базового уровня (первичной) гендерной картины мира, гендерная сенситивность (ГС) как оценка себя и другого в процессе идентификации на основе осмысления и рефлексии, гендерная коммуникативность, характеризующая выбор определенной гендерно-ролевой позиции (традиционной или эгалитарной) в социально-коммуникативном взаимодействии с представителями своего и противоположного пола.



Рис. 2. Интегральная модель гендерной культуры

На основе понимания в процессе рефлексии человек выстраивает в сознании собственную картину мира и себя в этом мире, определяя ценностно-смысловые приоритеты, лежащие в основе гендерной идентичности, проектирует формы самоосуществления и самореализации в виде определенных гендерно-ролевых позиций. Все элементы предложенной модели согласуются между собой и взаимопересекаются, образуя системное единое целое – гендерную культуру.

Гендерная картина мира выступает универсальной формой организации знаний, определяющей возможности познания и управления своим поведением, это упорядоченная система представлений человека о мире, о себе, о других людях, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие. Являясь динамичным образованием, ГКМ видоизменяется в процессе накопления знаний, впечатлений, переживаний индивида, переходя из первичной основы в измененные и модифицированные формы. Конструирование гендерного пространства идет одновременно, и в идеальном, и в реальном измерении, путем интериоризации социальные нормы присваиваются личностью, позволяя понять внутренний мир. Предполагается, что в сознании существует своеобразная «концепция», играющая роль системы координат, через призму которых истолковываются и оцениваются отношения мужчин и женщин,

различные сферы общественной жизни. Опосредованное отражение в психике индивидуума целостной субъективной картины мира выражено в понятиях «образа мира» (А.Н. Леонтьев, 1977; С.Д. Смирнов, 1985), «внутреннего мира человека» (Б.Г. Ананьев, 1998), «субъективной картины мира» (Дж. Брунер, 1977). В ходе оценки как комплексного акта сознания придается определенная ценность, значение, свойство какому-либо явлению на основании соответствующих критериев (норм, требований, идеалов). Сформировавшись в онтогенезе, ГKM становится моделью действительности, позволяет перейти в понимании на качественно другой уровень – от решения актуальных задач к целостной картине жизненного пути человека. Рассмотрение сущности и динамики процесса становления, формирования и развития гендерной культуры в виде целостного представления возможно на основе анализа базисного основания – феномена гендерной идентичности.

Гендерная идентичность рассматривается как интегратор различных элементов Я-структуры, это целостное динамическое образование, социально-психологический конструкт, фиксирующий отождествление себя с определенным полом в процессе переживания, осмысления и выбора соответствующих форм поведения через интериоризацию мужских и женских черт в процессе соотнесения «Я и Другие» в конституционально заданной системе ценностно-культурных нормативов. Устойчивость идентичности выстраивается как целостность «я», внутренняя непрерывность и тождественность самому себе (Э. Эриксон, 2006), кристаллизация персональной позиции по отношению к миру (М.В. Попова, 2005) на основе оптимального соотношения ориентации на настоящее, принятием возраста, направленности в будущее (Е.П. Белинская, 2005). «Субъективное присвоение идентичности и социального мира – лишь различные аспекты процесса интернализации, который опосредуется значимыми другими» [12, с. 215]. Ценностно-смысловое наполнение и различное сочетание признаков в пространстве гендерной идентичности позволяет осмыслить и принять субъектом свою определенность в процессах интериоризации и интрариоризации социокультурных моделей бинарной диспозиции.

Гендерно - ролевая позиция опосредуется выраженностью идентификационных признаков в контексте принятия стереотипов маскулинности-фемининности как ценностного конструкта, выступает как способность и готовность самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия, нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Нужно учитывать, что мужское и женское как самостоятельные инстанции онтологического порядка, находясь между собой в неразрывной взаимосвязи в качестве противоположных сторон противоречивого двуединства, не только взаимоотрицают друг друга, но и взаимополагают, взаимодополняют. Гендерное поведение, на которое большое влияние оказывают конкретные социальные ситуации, традиции и нормы общества,

соответствует реальному «проигрыванию» принятых на себя каждым полом совокупности гендерных ролей. «Механизм или процесс осознания во всех случаях один и тот же: оно совершается через включение переживания совершаемого субъектом акта или события в объективные предметные связи, его определяющие» [13, с. 17]. Осознание человеком своей роли по отношению к разным сферам окружающей действительности ведет к формированию его внутреннего мира, а результатом оценки является вывод о мере соответствия оцениваемого явления признаваемым критериям. Определенный субъективный опыт, который выступает как внутренняя позиция, включает личностное осмысление требований предметно-социальной и культурной среды. Осознание социальных норм и ожиданий общества, реализация гибкого полоролевого репертуара, отвечающего индивидуально-личностным потребностям, самосовершенствование женской и мужской индивидуальности на основе знаний о разности и подобии, различии и сходстве, об одинаковости и многообразии приводит к овладению культурой отношений.

Гендерная культура выступает как:

- интегральное *качество личности*, основанное на ценностно-смысловом единстве взглядов и представлений в соответствии с культурно-нормативными и этнонациональными требованиями социума;
- совокупность различных *паттернов поведения*, опосредующих согласованные действия людей на основе понимания и принятия индивидуально-личностных позиций друг друга в пространственно-временном континууме.

Состояние и динамика гендерной культуры личности анализируется через *этапы* становления: неосознанной нормы, репрезентированной нормы, персонифицированной нормы, вследствие которых вырабатывается *персонифицированная программа* гендерного поведения на основании выделения сформированности *уровневых характеристик* (формально-нормативный, фрагментарно-ситуативный, адаптивно-аналитический, рефлексивно-поисковый, универсально-функциональный).

Средством осуществления поставленных задач выступает целостная и сбалансированная система *гендерного образования*, имеющая реальные возможности влияния на формирование нового *гендерного сознания* и культурно-нормативных стандартов подрастающего поколения, основанных на принципах гендерного равенства (З.М. Саралиева, 2004). Важным моментом на пути решения проблемы *гендерного баланса* является осмысление и преодоление дихотомического мышления, которое провоцирует воспроизводство традиционных полоролевых отношений, стереотипов маскулинности и фемининности, преодоление которых способствует углублению социальной и личностной рефлексии (С.Г. Айвазова, Г.С. Батыгин, В.А. Луков, В.А. Ядов и др.), росту социальной, экономической и политической активности [1; 8; 12].

Внедрение гендерного подхода и гендерного измерения [2; 5], факторы и условия инновационных изменений в системе образования [14; 15],

ценностного и толерантного отношения обучающихся к представителям обоих полов [1; 5; 9] обусловили актуальность и своевременность разработки основ *гендерного воспитания* молодежи. Разработка и реализация в учреждениях образования эффективных программ просветительно-развивающего характера помогут избежать многих негативных последствий слабой информированности, неподготовленности и неумения применять на практике полученные знания. Ситуация общественной трансформации может создать пространство для новой договоренности о гендерном укладе в презентации *гендерного равенства* как предмета «рефлексивной модернизации» (U. Век, 1986) на культурном уровне, открыть публичный диалог проблем гендерных отношений [7], рассматривать данную позицию как «превентивное, долгосрочное планирование сбалансированного социального развития» (Н.А. Шведова) через активацию общественных инициатив, социального партнерства; инкорпорирование гендерного вектора в социальные программы (Е.В. Фофанова) на основе включения ресурсов гендерного образования (Л.В. Штылева) как элемента оптимизации гендерных проектов [14].

В процессе целенаправленного и систематического освоения гендерной культуры открываются новые возможности развития поведенческой, коммуникативной и личностной рефлексии, в становлении субъектности в деятельности, поведении, общении, отношениях. В процессе переоценки традиционных ценностей складывается новая система приоритетов, выступающая духовной основой модернизации всех видов общественных отношений, происходит признание новой культуры – *гендерного партнерства* (И.С. Клецина, 2005; В.И. Митрохин, 1998; С.П. Рыков, 2001; Н.А. Шведова, 2002; М. Вебер, 1998) как способа гармонизации социальных потребностей, интересов, ценностных ориентиров людей, консолидации жизненных сил [16]. Это позволит ориентировать подрастающее поколение на социо- и этнокультурные особенности общества, возрождая в обыденном сознании престиж семьи, повышая тем самым и статус самой личности, и понимание друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Киммел, М.С.* Гендерное общество / М.С. Киммел ; пер. с англ. – М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2006. – 464 с. – (Серия «Гендерная коллекция – зарубежная классика»).
2. *Российский гендерный порядок: социологический подход* / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб. : Изд-во Европей. ун-та в СПб., 2007. – Вып. 12. – 306 с. – (Труды фак-та полит. наук и социол.).
3. *Грошев, И.В.* Психофизиологические различия мужчин и женщин / И.В. Грошев. – М. : Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

4. *Чернова, И.И.* Гендерные отношения в социальной стратификации современного общества: состояние, перспективы развития / И.И. Чернова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2001. – 185 с.
5. *Вержибок, Г.В.* Гендерная культура в образовательной среде / Г.В. Вержибок // Вестник МГЛУ. Сер. 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2007. – № 2 (12). – С. 49–56.
6. *Пфау-Эффингер, Б.* Опыт кросс-национального анализа гендерного уклада / Б. Пфау-Эффингер // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 24–35.
7. *Bussey, K.* Social cognitive theory of gender development and differentiation / K. Bussey, A. Bandura // Psychol. Review. – 1999. – № 106. – P. 676–713.
8. *Marcus, H.R.* Culture and the Self: implications for cognition, emotion and motivation / H.R. Marcus, Sh. Kitayama // Psychological Rev. – 1991. – Vol. 98 (2). – P. 224–253.
9. *Бем, С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
10. *Фофанова, К.В.* Социальная политика в сфере гендерных отношений (региональный аспект) / К.В. Фофанова. – Саратов : Науч. книга, 2005. – 206 с.
11. *Богатова, Л.М.* Феноменология пола: социально-философский дискурс проблемы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Л.М. Богатова ; Татарский гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Казань, 2009. – 47 с.
12. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
13. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
14. *Штылева, Л.В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л.В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.
15. *Бояркина, М.В.* Гендерно-ролевая социализация как фактор воспитания личности студента в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.В. Бояркина ; Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Чита, 2007. – 19 с.
16. *Баразгова, Е.С.* Культура гендерного партнерства / Е.С. Баразгова, Т.И. Агинская // Известия Урал. гос. ун-та. – 2008. – № 55. – С. 242–252.

Significance of gender paradigm involvement in social relations analysis is accentuated in the article. We reveal gender norms and practices modification. The mutually mediated aspect of society culture and personality is specified. Substantial filling of “gender” and “gender culture” constructions is revealed in the article. The meaning of such issues as “gender” and “gender culture” is particularized. The elements of the author’s gender culture model are introduced.

Поступила в редакцию 29.03.10

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена проблеме использования *зрительной наглядности* в процессе обучения иностранным языкам в искусственных условиях. Руководствуясь идеей о том, что уровень владения иностранными языками можно оценивать через соотношение темпа речи говорящего на иностранном языке и темпа его же речи на родном языке, был разработан и проведен лабораторный эксперимент, в результате которого были выявлены особенности взаимодействия нескольких языков в сознании билингва.

Эффективность процесса обучения иностранным языкам в искусственных условиях может существенно повыситься, если обратить внимание на те перспективы, которые открываются благодаря применению *наглядности*. Прежде всего следует подчеркнуть, что в этом случае ее роль принципиально иная, чем, например, на занятиях физикой или географией. Она заключается в том, чтобы компенсировать отсутствие соответствующей языковой среды, а одна из ее важнейших функций – стимуляция практического употребления изучаемого иностранного языка. Наблюдения показывают, что учащиеся, как правило, пользуются иностранным языком в общении между собой относительно редко. В учебной аудитории возможности говорения тоже весьма ограничены, так как в группе обучаются примерно 12 человек; темп иноязычной речи собеседников зависит от достигнутого каждым из них уровня владения, но оценить его и намеренно ускорить преподавателю трудно. А ведь именно временной фактор нередко является причиной того, что учащиеся боятся говорить на иностранном языке или не понимают иноязычную речь. Так, из-за временных рамок, свойственных процессу говорения, они могут не успевать отыскать в своем лексиконе адекватную лексическую единицу, испытывают затруднения в выборе грамматических структур. Нередки поэтому жалобы изучающих иностранный язык на то, что носители языка говорят слишком быстро, хотя последние, конечно, так не считают. Следовательно, необходимо создать специальные условия, которые позволят учащимся заметить и, весьма вероятно, осознать некоторые важные аспекты собственного продвижения в усвоении иностранных языков.

Идея экспериментального исследования, которое могло бы достаточно полно проиллюстрировать возможности применения наглядности в обучении иностранным языкам, была подсказана исследованиями Б.А. Бенедиктова [1]. Суть ее состояла в том, что об уровне владения человеком иностранным языком можно судить по беглости его речи, определяемой через соотношение темпа речи на иностранном языке и его же темпа речи на родном языке. Автором была также предложена и апробирована процедура измерения темпоральных характеристик речи.

Аппаратура, материалы и процедура проведения эксперимента

В исследовании, основанном на вышеупомянутой идее, приняли участие 20 испытуемых-студентов 4–5 курсов языкового вуза с разной успеваемостью по иностранным языкам, изучающих английский как первый иностранный язык и испанский как второй. В их задачу входило называние видеоклипа, включающего 30 ситуаций («Люди переходят улицу», «Мальчик копает картошку», «Кот моется», «Вода кипит» и другие), которые были заранее сняты на цифровой фотоаппарат Canon PowerShot SD550. Эти видеокадры были затем перенесены в память компьютера и соединены в последовательную цепочку видеоряда при помощи компьютерной программы Adobe Premiere. Длительность демонстрации каждой из ситуаций рассчитывалась таким образом, чтобы испытуемый успевал воспринять ее и назвать в темпе, соответствующем 4 слогам в секунду (средний темп говорения). Кроме того, между видеокадрами был вмонтирован условный сигнал, информирующий о переходе к каждому следующему кинокадру. «Сигнал-переход» был смоделирован специальной программой по обработке звуковых форматов Sound Forge 8.0. Все ситуации во-первых, в силу собственной динамичности, требовали реакции-называния фразой; во-вторых, были достаточно простыми по содержанию и позволяли исключить трудности, связанные с языковым опытом испытуемых.

Во время первой демонстрации видеоклипа испытуемые называли кинокадры на русском языке, во время второй – на испанском, третьей – на английском. Перерывы между демонстрациями составляли 4–5 минут, во время которых они знакомились с инструкцией по выполнению очередного задания. После проведения всех трех серий эксперимента каждому испытуемому (эксперимент проводился индивидуально) предлагалось ответить на ряд вопросов анкеты. Их ответы позволяли судить о том, с какими трудностями участники исследования столкнулись во время эксперимента. Интересно было также выявить субъективное мнение каждого о собственном уровне владения грамматическим и лексическим аспектами двух изучаемых иностранных языков, оценить, как они представляют себе процесс усвоения иностранного языка и что именно в этом процессе ими осознается, а что – нет. Можно было также принять во внимание длительность изучения каждого из иностранных языков.

Эксперимент проводился в лаборатории психологии речи. Испытуемый находился перед компьютером, с экрана которого предъявлялись 30 кинокадров, служивших в качестве независимой переменной. А зависимой переменной выступала речь-называние испытуемым воспринимаемых действий, регистрируемая на магнитной ленте. Для обеспечения надлежащего качества записи речи использовался отдельный микрофон. Полученные в опытах речевые реакции испытуемых были затем

перенесены в память компьютера и преобразованы в осциллограммы, позволявшие замерить длительность латентных периодов каждой речевой реакции, темп говорения на каждом из языков, наличие пауз и их длительность.

Каждый из участников был предварительно ознакомлен с целью проводимого исследования. Перед каждой демонстрацией видеоклипа испытуемый знакомился с инструкцией, написанной на том языке, на котором требовалось называть действия. Наличие инструкции на трех языках (русском, испанском и английском) было для того, чтобы облегчить переключение с одного языка на другой. А чтобы удостовериться, что инструкция понята правильно, непосредственно перед каждой демонстрацией проводился пробный опыт, во время него демонстрировались отдельно снятые 4 кадра, которые надо было называть в соответствии с требованиями инструкции. Испытуемый имел возможность задать экспериментатору интересующие его вопросы, а при появлении чрезмерной тревожности – отказаться от участия в исследовании.

Результаты и обсуждение

При изучении иностранных языков высший уровень усвоения, т.е. владение ими, может и не достигаться. В этом случае общение возможно при осознании употребляемых иноязычных звукокомплексов с помощью родного языка либо полностью, либо частично. Такой уровень усвоения иностранного языка называется переводным или частично переводным. Наиболее часто употребляемые учащимся лексические единицы и грамматические структуры могут, конечно, обеспечивать и беспереводное их использование. Описанные выше условия организации эксперимента позволяли высказать вполне однозначное суждение относительно называния каждого демонстрируемого кинокадра. Тот факт, что все испытуемые не испытывали никаких затруднений с называнием видеоклипа на русском языке, свидетельствовал о том, что подготовленный экспериментальный материал (наглядный видеоряд) полностью отвечал заданным требованиям. Следовательно, если бы испытуемые оказались в состоянии столь же успешно осуществить называние на испанском, а затем на английском языке, то можно было бы заключить, что достигнутый ими уровень владения предлагаемым условиями эксперимента речевым материалом достаточно высок. Можно, пожалуй, было бы говорить не только о частично переводном знании материала, но также и о беспереводном владении им. Рассмотрим сначала самые общие показатели деятельности испытуемых в эксперименте, нашедшие отражение в наличии или отсутствии называния фразой, упоминании только субъекта (объекта) действия (табл. 1.1).

Т а б л и ц а 1.1

Основные показатели называния действий
на испанском и английском языках

№ испы- туе- мого	Количество отказов от называния на испанском языке (ИЯ)	Количество отказов от называния на английском языке (АЯ)	Называние только субъекта (объекта) на ИЯ	Называние только субъекта (объекта) на АЯ	Количество безошибоч- ных назы- ваний действий на ИЯ	Количество безошибоч- ных называний действий на АЯ
1.	5	2	6	1	9	6 (+ 9 фраз в Present Simple)
2.	5	2	2	2	15	12
3.	1	0	21	13	0	6 (+ 1 фраза в Present Simple)
4.	7	5	9	8	3	7
5.	6	3	9	2	5	17
6.	9	1	2	2	14	16 (+ 5 фраз в Present Simple)
7.	0	0	6	0	13	23 (+3 фразы в Present Simple)
8.	12	0	4	1	8	24
9.	3	5	1	1	8	14
10.	4	3	1	1	8	18
11.	6	1	8	6	8	7 (+ 7 фраз в Present Simple)
12.	8	11	11	9	5	0 (+ 8 фраз в Present Simple)
13.	11	1	13	3	4	24
14.	6	4	18	17	3	2 (+8 фраз в Present Simple)
15.	6	3	9	3	7	19
16.	11	7	6	3	3	14
17.	16	3	6	3	1	18 (+ 1 фраза в Present Simple)
18.	18	13	8	4	3	8 (+ 1 фраза в Present Simple)
19.	7	1	20	8	2	14
20.	11	6	11	10	2	11

Данные, представленные в таблице, позволяют говорить о том, что на втором иностранном языке (испанском) адекватное называние имело место в 50,0 % случаев только у испытуемого № 2; у абсолютного большинства это количество было меньше и варьировало от 46,3 % до 0,0 %. Довольно часто встречаются ситуации, когда имела место реакция-называние, состоящая из указания только на субъект или только на объект действия – свидетельство того, что формирование структуры фразы на испанском языке еще далеко от завершения. Случаи отказов от называния на первом иностранном языке у большинства испытуемых встречаются, естественно, реже.

Тем не менее, 13 и 11 отказов (испытуемые 18 и 12) весьма убедительно говорят о необходимости индивидуального изучения вопроса о том, как эти учащиеся усваивают иностранные языки. Возможно, они просто не отдают себе отчет в том, что наряду со стандартной, ориентированной на среднестатистического студента, организацией учебного процесса, необходима еще и индивидуальная подстройка к нему. Что надо обратить внимание на собственное обучение, индивидуальные особенности памяти, мышления, действие механизмов психологической защиты. Количество названий только субъекта или объекта действия тоже заметно уменьшилось, хотя у семи испытуемых (2, 3, 4, 11, 12, 14, 20) это сокращение оказалось не столь существенным. Налицо известная закономерность, что прочность запоминания имен существительных, как правило, выше, чем глаголов. Учитывая, что центральной задачей в усвоении иностранного языка является овладение структурой иноязычной фразы, можно предположить, что недостаточно частое формулирование этих фраз в общении и приводит к тому, что глагол-называние действия не всплывает автоматически в сознании учащегося, а припоминается. Вспомним, что о припоминании речь идет тогда, когда приходится сознательно намечать, что может помочь нам вспомнить нужный материал. Нередко слово или фраза как бы «вертится на кончике языка», вспоминается первая буква или количество слогов в слове, требуется обращение к сопоставлению, ассоциациям, а, следовательно, увеличиваются временные затраты, невозможные в условиях общения. Не исключена частая подмена такими учащимися процесса воспроизведения более легким и нетрудоемким узнаванием.

Как известно, высокий уровень владения родным языком является своего рода предпосылкой успешного усвоения иностранного языка. Можно было бы ожидать и положительного влияния более высокого уровня владения первым иностранным языком на второй, но приведенные в таблице данные не позволяют сделать заключение о существовании подобной тенденции в данной конкретной выборке.

В ходе анкетного опроса 85,0 % испытуемых указали, что считают основной причиной затруднений в назывании действий на английском языке (третья серия эксперимента) влияние испанского языка, на котором осуществлялось называние в предыдущей серии. Не менее вероятна и интерференция со стороны русского языка при назывании кинокадров на испанском языке (вторая серия эксперимента). Вряд ли можно, конечно, исключить влияние русского языка и на называние на английском языке или английского на называние на испанском. Другими словами, речь здесь может идти не только об интерференции со стороны русского и испанского языков, но и о взаимовлиянии и взаимодействии всех трех языков между собой.

О характере взаимовлияния языков можно также судить по латентным периодам называния каждого кинокадра. Сравнив эти показатели на испанском и русском языках, установили, что у всех испытуемых величина латентного периода называния на испанском языке заметно

превышает аналогичный показатель на русском языке. Если же учесть то обстоятельство, что называние действий на испанском языке происходило при втором предъявлении видеоклипа и ситуации уже были знакомы испытуемым, то становится очевидным, что именно подбор соответствующих лексических единиц или грамматических структур испанского языка на данном этапе усвоения вызывает у них значительные трудности. Соотношение латентных периодов называния на английском и русском языках тоже свидетельствует о том, что как употребление речевых структур, так и организация лексикона на английском языке могут успешно функционировать у них лишь в относительно медленном темпе (табл. 1.2).

Т а б л и ц а 1.2

Соотношение латентных периодов называния действий
на английском и русском языках

Соотношение		Уровень владения иноязычной фразой
Латентный период при назывании на АЯ больше, чем на РЯ	60 % называний	Переводный или частично-переводный
Латентный период при назывании на АЯ равен или меньше, чем на РЯ	40 % называний	Беспереvodный

При анализе речевого материала, произведенного испытуемыми на испанском языке, были выявлены типичные ошибки, которые студенты допускали в процессе называния. Предъявляемые действия требовали употребления настоящего времени (*Presente de Indicativo*) или конструкции *estar + gerundio*. Принимая во внимание средний балл, полученный испытуемыми на экзаменах, и данные их анкет, каждый из участников эксперимента хорошо усваивает правила употребления этих структур и может в свободном режиме успешно выполнять соответствующие упражнения. Однако в условиях, более близких по своим темпоральным характеристикам к реальному общению, результаты оказываются иными. У 60,0 % испытуемых спряжение глаголов в настоящем времени, как оказалось, еще не выполняется на уровне навыка, что в итоге привело к ошибочному употреблению глаголов *leer, cantar, hablar, abrir, subir, ver*, а также неправильных глаголов *colgar, jugar, atravesar*. У 30,0 % участников подобных ошибок не было, пожалуй, только потому, что они либо называли только существительные, либо отказывались от называния вообще. И только у 10,0 % испытуемых спряжение указанных глаголов не требовало контроля сознания.

Обнаружены также ошибки, вызванные влиянием русского языка. Наиболее яркими примерами подобной интерференции являются фразы-называния, представленные в табл. 1.3.

Т а б л и ц а 1.3

Типичные проявления влияния русского языка на второй изучаемый иностранный язык (испанский)

Называние действия на русском языке	Ошибочное название действия на ИЯ	Правильное название действия на ИЯ
Спускаться по лестнице	Bajar sobre la escalera (по поверхности)	Bajar (por) la escalera
Люди плавают Люди переходят улицу Люди играют	La gente nadan La gente cruzan la calle La gente juegan	La gente nada La gente cruza la calle La gente juega
Пишет на доске	Escribe sobre la pizarra (по поверхности)	Escribe en la pizarra
Играть в теннис	Jugar en tenis	Jugar al tenis
Заходить в автобус	Entrar en autobús Tomar en autobús	Tomar el autobús Coger el autobús Subirse a un autobús
Поливать (давать воду) растения	Da agua a las plantas	Regar las plantas

Весьма наглядно также проявление влияния русского языка на употребление испытуемыми имен существительных испанского языка. В первую очередь это касается, несомненно, категории рода (табл. 1.4). Материалы исследования Е.А. Климович убедительно показали, что адекватное и не требующее осознания употребление рода существительных при пользовании иностранным языком – свидетельство эффективного формирования чувства языка [2]. Следует подчеркнуть очень прочную связь образа предмета или явления с его названием на русском языке, содержащим указание на принадлежность к мужскому, женскому или среднему роду. Преодоление этой связи в условиях пользования испанским языком возможно лишь в результате активной и регулярной речевой практики.

Т а б л и ц а 1.4

Типичные ошибки в указании на род существительных

Название существительных на русском языке	Ошибочное название рода существительных на ИЯ	Правильное название рода существительных на ИЯ
Комната, ж.р.	La cuarto	El cuarto
Газета, ж.р.	La periódico	El periódico
Вода, ж.р.	La agua	El agua
Игра, ж.р.	Una juega	El juego
Растения, мн.ч./растение, ср.р.	Los plantos	Las plantas
Телевизор, м.р.	El tele	La tele
Машина, ж.р.	La coche	El coche
Прогулка, ж.р.	La pasea	El paseo

Второй иностранный язык, изучаемый в искусственных условиях, испытывает влияние не только родного языка, но и первого иностранного языка. Свидетельство тому – следующие неадекватные названия демонстрируемых действий (табл. 1.5).

Т а б л и ц а 1.5

Типичные проявления влияния
первого изучаемого иностранного языка на второй

Ошибочное название на испанском языке	Англоязычный эквивалент	Русскоязычный эквивалент
Bolo	ball	Мяч
Competicios	Competitions	Соревнование
Agua las plantas	Water the plants	Поливать растения
Sportsmente	Sportsmen	Спортсмены
El chico digue	The boy digs	Мальчик копает
La chica dansa	The girl dances	Девочка танцует
Jugar el tenis	Play tennis	Играть в теннис

Приведенные в таблице ошибки могут и не проявиться при выполнении упражнений во время учебных занятий. Во-первых, учащиеся акцентируют внимание на некотором ограниченном наборе правил, которыми следует руководствоваться при выполнении соответствующих упражнений. Во-вторых, нет жестких ограничений во времени выполнения задания. В-третьих, нет активизации грамматических структур и лексикона первого изучаемого языка, так как занятия проводятся преимущественно с использованием только одного иностранного языка. Ситуация, очевидно, меняется, если указанные выше условия нарушаются.

Весьма распространенной при назывании действий на английском языке оказалась ошибка в выборе грамматической структуры. Вместо требуемой условиями эксперимента временной формы Present Continuous многие испытуемые употребили Present Simple (табл. 1.6).

Т а б л и ц а 1.6

Выбор временной формы при назывании действий на английском языке

Present Simple	Present Simple	Present Simple	Present Continuous
50 % предложенных кинокадров	20–30 % предложенных кинокадров	3–15 % предложенных кинокадров	100 % предложенных кинокадров
2 испытуемых	3 испытуемых	10 испытуемых	5 испытуемых

Это явление типично для учащихся, которые при выборе грамматической структуры опираются преимущественно на правила употребления временных форм. В идеале же выбор должен определяться ситуацией общения и не требовать обращения к грамматике. Для этого необходимо научиться «членить» воспринимаемую действительность в соответствии с тем, как это делают носители языка. Нередко, однако, внимание говорящего не фокусируется на тех аспектах реальной или воображаемой ситуации, которая предписывает употребление той или иной иноязычной структуры, и процесс называния протекает в соответствии со стереотипами родного языка (табл. 1.7).

Т а б л и ц а 1.7

Примеры влияния родного языка на первый изучаемый
иностранный язык (английский)

Называние действия на русском языке	Неправильное название действия на АЯ	Правильное название действия на АЯ
Садиться в троллейбус	Enter in the trolleybus	Get on the trolleybus
Кататься на лыжах	Ski riding	Skiing
Переходить через дорогу	Coming (going) through the road	Crossing the road
Писать на доске	Write on the desk Write in the blackboard	Write on the blackboard
Покупать что-то в магазине	Buy something in the magazine	Buy something in the shop
Играют в теннис	They are playing in tennis	They are playing tennis
Спортзал	Sportgym	Gym
Течет вода	The water comes out of tube	The water is running/ pouring
Мяч бежит/катится по спортзалу	The ball is running/ coming/crossing in the gym	The ball is rolling in the gym
Повесить картину на стену	Put/hang the picture in the wall	Hang the picture on the wall
Машина едет	A car is driving	A car is going

Как видно из таблицы, многие ошибки объясняются вмешательством в порождение иноязычной речи русского языка. Стоит также подчеркнуть, что многие фразы-называния на английском языке начинались со слов (иногда артиклей) испанского языка, что свидетельствует о сложности перехода от одного иностранного языка к другому, при недостаточной дифференциации языковых структур и вербальных полей каждого из них.

Заслуживает внимания наличие в речи-назывании хезитативных пауз, которые, в основном, предшествовали называнию действий. Их учет при порождении речи на русском, испанском и английском языках позволил предположить, что их появление свидетельствует о затруднениях, имеющих место при планировании высказывания, поиске адекватных грамматических структур и лексических единиц. Так, в условиях эксперимента у половины испытуемых количество пауз хезитации при назывании действий на английском языке превышало их количество при назывании действий на родном и втором иностранном языках. Этот факт, возможно, указывает на затруднения, связанные с наслоением влияния сразу двух языковых систем – русского и испанского, активизировавшихся во время предшествующих демонстраций видеоклипа.

Таким образом, приведенные экспериментальные данные указывают на то, что успешная деятельность испытуемых могла иметь место только при наличии особо прочной памяти на усваиваемый языковой материал. Нейронные сети, ответственные за его консолидацию, нуждаются в упрочении благодаря повторению стимулов до тех пор, пока не будет достигнут нужный уровень прочности [3]. И в его обеспечении важная роль отводится *наглядности*, которая стимулирует речепорождение на иностранном языке, позволяет управлять темпом речепроизводства, обеспечивает получение новых данных о характере взаимодействия языков в сознании конкретного учащегося, дает возможность оперативно оценить достигнутый на определенном этапе обучения уровень владения иностранными языками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск : Вышэйш. шк., 1974. – 336 с.
2. Климович, Е.А. Чувство языка как адекватная репрезентация категории рода в сознании студентов : На материале русского и французского языков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Климович. Минск, 2005. – 20 с.
3. Neimark, J. It's magical. It's malleable. It's memory / J. Neimark // Annual Editions : Psychology, 1996–1997. Guilford : Brown & Benchmark Publishers, 1997.– P. 73–78.

The problem of *visual* aids, used in the process of foreign language teaching, is studied in the article. Guided by the idea that foreign language acquisition level could be determined through correlation of a person's foreign language speech rate to his native language speech rate, a laboratory experiment was designed and carried out. The obtained materials reveal certain peculiarities of interaction among languages in a bilingual's mind.

Поступила в редакцию 05.03.10

ОЦЕНКА ПОНИМАНИЯ УЧАЩИМИСЯ СВЯЗНЫХ РЕЧЕВЫХ СООБЩЕНИЙ

В данной статье делается попытка предложить объективную систему оценки понимания учащимися связных речевых сообщений. Она позволит исключить возможную необъективность и необоснованность учителя при анализе изложений учащихся. Предлагается ряд критериев, большинство из которых допускают количественную оценку воспроизведенного содержания. Наибольшую практическую значимость имеют следующие: число воспроизведенных основных смысловых единиц исходного текста и число искажений, допущенных учащимися при передаче содержания. В то же время представляется недостаточно целесообразным использование таких часто упоминающихся в других исследованиях критериев, как воспроизведение основной идеи (смысла) и логичность (связность).

В современной белорусской школе письменное изложение прослушанного текста – едва ли не единственное средство контроля понимания учащимися связной речи. Л.В. Давыдова характеризует изложение как работу «по восприятию, осмыслению, передаче содержания текста, а также его художественно-стилистических особенностей» [1, с. 92]. При этом большая роль отводится и правильности воспроизведения текста (орфографии, пунктуации). В то время как ее оценка хорошо отработана и проста в использовании (существуют правила орфографии, морфологии и синтаксиса, в соответствии с которыми учитель подсчитывает число ошибок и выставляет соответствующий балл), с оценкой понимания текста дело обстоит сложнее. Большинство критериев, предлагаемых в ряде исследований, к сожалению, являются слишком расплывчатыми и субъективными, что не позволяет рассматривать их как достаточно надежные. В результате оценка понимания текста часто зависит лишь от того, как его понимает сам учитель. Иногда же учителя вообще предпочитают не оценивать понимание, обращая внимание сугубо на грамматическую правильность написанного.

Возникает проблема нахождения более универсальных и точных критериев, способных отразить понимание учащимися предложенных текстов. В эксперименте, проведенном сотрудниками кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета, включавшем оценку воспроизведенного текста, основными критериями его понимания служили число адекватно восстановленных субъектно-предикативных связей; степень полноты и точности воспроизведения; соответствие временной последовательности элементов воссозданного испытуемыми текста оригиналу [2].

С.Н. Степанова в своем исследовании использовала такие параметры понимания речи, как полнота, отчетливость, глубина и точность. По мнению автора, «наиболее диагностичным для определения особенностей понимания

речевого сообщения при чтении и аудировании является полнота понимания. Она позволяет выявить количество уясненных человеком связей и отношений, содержащихся в воспринимаемом на слух и зрительно речевом сообщении. Все остальные параметры как бы дополняют, уточняют полноту понимания» [3, л. 76].

В целом, большинство исследователей сходятся в том, что полноценное понимание текста характеризуется уяснением его содержания, общей (главной) мысли и смысловых связей между частями сообщения [4; 5; 6]. Также высказывается мнение, что при оценке понимания речи следует учитывать число искажений первичного текста [2; 7].

П.П. Блонский, изучая пересказы текста, пишет о том, что «когда дети... рассказывают, то их рассказ обычно непоследователен, беспорядочен, чрезмерно подробен в отдельных своих частях, очень варьирует при переспрашивании, не чужд фантазирования и присочинений, но в то же время делается уверенным тоном» [8, с. 170]. При этом известно, что для успешного понимания речи необходимо привлечение собственного опыта, что и отмечают разные авторы. В этой связи возникает вопрос, как рассматривать несоответствие воспроизведенного текста оригиналу. Это может быть свидетельством попытки, отталкиваясь от личного опыта, на основе активной мыслительной деятельности прийти к адекватному пониманию рассказа, то есть отражением определенного личностного смысла. А несоответствие воспроизведенного содержания оригиналу будет говорить о несколько ином понимании основной идеи рассказа. Однако подобные случаи можно оценивать и как фантазирование, стремление с помощью личного опыта уйти от сложной мыслительной работы по декодированию воспринимаемого сообщения. По мнению А.А. Леонтьева, за текстом стоит мир, который представлен в «образе содержания текста». Хотя читатели видят этот мир по-разному, это все же один и тот же мир. Ученый считает, что «есть предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание или объективный смысл текста...» [9, с. 144]. Также А.А. Залевская отмечает, что «каждый текст обладает некоторой инвариантной структурой, своеобразным *структурным прототипом*, который во взаимодействии с опорными элементами понимания обеспечивает сохранение тождества текста при его восприятии разными реципиентами» [10, с. 254]. Таким образом, считаем необходимым высказать предположение, что при работе с художественным текстом учитель должен в первую очередь выводить учащихся на понимание основного содержания – той реальности, которую автор создает в самом рассказе и которая будет выражаться в «образе содержания текста» (термин Леонтьева). Говорить о понимании смысла учащимся можно лишь тогда, когда он продемонстрирует хорошее понимание содержания текста. Иначе понятие *смысл* будет синонимичным практически любым мыслям школьника. Сказанное не означает, что учащиеся могут или должны воспроизводить абсолютно

идентичные варианты текста, ведь, «пересказывая текст, мы невольно его изменяем, вносим свои собственные акценты...» [11].

Наиболее целесообразным представляется использование следующих критериев для оценки изложений учащихся. В первую очередь, это полнота, т.е. количество воспроизведенных единиц оригинала. Данный критерий является показателем общего понимания рассказа. Зачастую в оригинальном тексте присутствуют единицы, «поверхностная» структура которых не указывает на их важную смысловую нагрузку. Вследствие этого существует опасность, что они окажутся незамеченными как отдельные смысловые единицы (СЕ) и будут рассмотрены как придаточные элементы других единиц. Приведем фрагмент текста «Поход», использовавшегося в ходе проведенного нами эксперимента с целью изучения особенностей понимания связных речевых сообщений у учащихся младших классов.

*Ночью военный принес повестку. А на заре, когда Алька спал, отец ушел на войну. Утром Алька заявил, что и он хочет идти в поход. Он, вероятно бы, заплакал. Но **совсем неожиданно** мать ему в поход идти разрешила. Чтобы набрать силы, Алька съел без каприза полную тарелку каши, выпил молока. А потом они с матерью сели готовить походное снаряжение.*

Слова *совсем неожиданно* в данном случае следует рассматривать как отдельную (сокращенную) СЕ. Несмотря на отсутствие грамматических субъекта и предиката, ее можно развернуть в целый текстовый фрагмент, содержащий не состоявшийся, но ожидаемый мальчиком конфликт. Гипотетически это может выглядеть следующим образом: *Алька ждал, что обычно строгая мать не позволит пойти ему в поход, как часто не позволяла гораздо более пустяковые вещи.* Поэтому такие единицы, вероятно, следует рассматривать как полноценные СЕ, играющие важную для понимания текста роль. В частности, значимость данной единицы в том, что она позволяет раскрыть один из важных аспектов рассказа – воспитательный. Возможная основная идея рассказа (мать хотела воспитать сына защитником Родины, используя при этом эффективный педагогический прием) во многом основана именно на этой «сжатой» СЕ. Не пустив (фактически) Альку на войну, мать в то же время поощряет его патриотический порыв.

Подсчет числа адекватных оригиналу СЕ и определение их процентного соотношения к общему количеству СЕ исходного текста позволяет получить статистически точный показатель полноты воспроизведенного текста.

В качестве второго критерия можно выделить количество основных СЕ (понимание основной сюжетной линии текста). Разделение смысловых единиц на основные и дополнительные базируется на идее наличия в тексте предикатов разного порядка – первого, второго и т.д. (Н.И. Жинкин, В.Д. Тункель, И.А. Зимняя). Как отмечает И.А. Зимняя, «предикаты первого порядка представляют собой как бы «основной ход» изложения главной мысли, тогда как предикаты более высоких порядков служат целям ее уточнения, раскрытия, детализации и т.д.» [12, с. 178]. Но так как определение основной сюжетной линии текста носит

индивидуальный характер, каждым учащимся может быть выделен достаточно разнородный набор основных и дополнительных предикатов. Это обстоятельство вынуждает говорить о необходимости использования экспертной оценки для определения основных и дополнительных СЕ первичного текста. Даже в случае расхождения мнений экспертов подготавливаемый в качестве изложения текст будет содержать набор СЕ, представляющих для каждого человека то, что А.А. Залевская характеризует как «структурный прототип» текста, который и следует рассматривать как совокупность основных СЕ данного текста. Они позволяют учащимся отразить сюжет рассказа и его хронологию. Кстати, последняя также может использоваться как и т р е т ь и й критерий понимания связанных сообщений. Однако это будет, скорее, вспомогательный критерий, поскольку не во всех текстах можно проследить хронологию событий. Следует учесть, что хронологическая последовательность событий в изложениях учащихся может быть правильной, даже если внешне она не совпадает с оригиналом. Подобную картину можно наблюдать в случаях, когда определенное событие пропущено, но потом указано как причина уже описанных событий (т.е. хронология в таких случаях не нарушена).

Ч е т в е р т ы м критерием является количество воспроизведенных дополнительных СЕ (то есть, предикатов второго и более высоких порядков). В некоторой степени его можно рассматривать как показатель связанности основных СЕ между собой, уяснения причинно-следственных связей исходного текста. В отличие от предикатов первого порядка, предикаты более высоких порядков отражают обстоятельства, качества субъектов и объектов – все то, что позволяет получить более глубокое представление о содержании определенного эпизода. Очевидно, что содержание текста можно выразить и только используя основные СЕ. Но будет ли такое понимание полноценным? Если обратиться к приведенному выше фрагменту текста «Поход», то при передаче его содержания можно обойтись и без слов *совсем неожиданно*, характеризующих поступок матери. В то же время данная СЕ позволяет глубже раскрыть мотивы ее поступка, показать, что ее действия продиктованы не равнодушием, а носят воспитательный, продуманный характер. Сказанное не означает, что большое число дополнительных СЕ всегда играет положительную роль и свидетельствует о хорошем понимании рассказа: ведь многие из них по сути избыточны и зачастую препятствуют пониманию основной сюжетной линии. Однако их малое число в изложении художественного рассказа (особенно если это заметно в сравнении с числом воспроизведенных основных СЕ) должно стать важным сигналом для учителя, что у учащегося налицо недостаточно полноценное восприятие произведения в плане его художественной, образной стороны.

Таким образом, очевидно, что при воспроизведении текстового сообщения важную роль играют не только предикаты первого, но и более высоких порядков. Как показали результаты эксперимента, некоторые испытуемые стремятся не столько воссоздать основную сюжетную линию

(что происходит у большинства участников эксперимента), сколько, прежде всего, связать между собой основные СЕ с помощью дополнительных СЕ. Можно предположить, что в данном случае налицо особая стратегия понимания, предполагающая в первую очередь отражение причинно-следственных отношений и связей в каждом фрагменте текста и уже только после этого воспроизведение последующего содержания.

Присутствие или отсутствие в изложении главных субъектов повествования может также использоваться как один из критериев (п я т ы й) оценки воспроизведенного текста. Однако следует учесть, что он актуален лишь при наличии в тексте нескольких действующих субъектов, и потому его следует считать вспомогательным.

Ш е с т о й критерий отражает нарушения связности субъектов и предикатов. Для адекватного понимания сюжета рассказа необходимо правильно отнести действия (предикаты) к субъектам, их совершающим. Иногда замена субъекта может носить произвольный корректирующий характер (субъект заменяется более актуальной, по мнению испытуемого, фигурой). Это не искажает сюжет рассказа и потому не может считаться ошибкой. Например, у одной испытуемой в изложении рассказа «На льдине» вместо субъекта *Начальник порта* использован субъект *Мэр города*. Как и предыдущий критерий, данный критерий актуален лишь при наличии в тексте нескольких действующих субъектов.

Еще один важный критерий (с е д ь м о й) оценки изложений – количество привнесений, искажающих основную сюжетную линию рассказа. Он позволяет косвенно показать причины непонимания текста, указывая, в какой степени учащийся придерживается сообщаемой в тексте информации и избегает возможного негативного влияния собственного опыта, что, по мнению Г.Д. Чистяковой, является важным показателем качества понимания речи [7]. Учитываться должны лишь привнесения, искажающие содержание оригинала. Сюда не относятся синонимичные замены и привнесения, являющиеся закономерным смысловым развитием сообщенной информации. Например, смысловую единицу первичного текста *Володя был рыбаком* можно заменить СЕ *Володя часто ловил рыбу*. В случае отсутствия в изложении смысловой единицы оригинала (*Володя был рыбаком*) подобная СЕ должна считаться правильной, синонимичной оригинальной и учитываться в первом критерии (полнота).

Подсчет числа искажений в тексте и вычисление их процентного отношения к общему числу воспроизведенных СЕ (т.е. включая СЕ, не адекватные исходному тексту) позволяет получить количественный показатель искажений оригинала.

Рассмотрение всех вышеперечисленных критериев в комплексе позволяет дать достаточно объективную картину качества понимания испытуемыми связных сообщений. В целом, хорошее понимание будет характеризоваться воспроизведением достаточного для отражения основной сюжетной линии рассказа числа СЕ; наличием в изложении главных

субъектов повествования; правильной хронологической последовательностью; малым количеством нарушений связности субъектов и предикатов, а также привнесений, искажающих содержание оригинала.

Трудными для статистической оценки и не вполне объективными представляются такие критерии, как связность и логичность, а также воспроизведение основной идеи текста. Как показали изложения испытуемых, они могут являться достаточно связными даже при пропуске больших фрагментов оригинального текста. В данном случае правомерны слова Н.И. Жинкина о том, что «человек старается объединить в восприятии даже случайно разбросанные дискретные точки» [4, с. 49]. Если же основывать критерий связности на наличии или отсутствии основных вех оригинала, налицо будет повторение другого уже выделенного ранее критерия – полноты. Не вполне подходящей представляется и оценка связности на основе грамматических критериев – того, что В.П. Белянин называет формальной связностью, отражающей связь элементов поверхностной структуры текста [13]. Очевидно, что в данном случае ключевую роль играют навыки и умения, связанные не только и не столько с пониманием связной речи, сколько с ее производством, позволяющие строить грамматически правильные, логично связанные между собой предложения. То есть такой показатель не будет являться в полной мере показателем именно понимания речи.

Зачастую невозможно определить однозначную и «правильную» трактовку основной идеи художественного текста. Каждый человек понимает ее по-разному в зависимости от знаний, жизненной позиции, учета исторического контекста. Вероятно, настроение, эмоциональный фон слушающего или читающего в конкретный момент времени также влияют на определение основной идеи. Как справедливо замечает А.А. Залевская, даже сам автор не может одинаково понимать один и тот же текст в разные моменты [10]. По словам Г.П. Щедровицкого, «... процесс смыслообразования имеет... безграничное поле свободы, в него может быть включено все, что сможет включить (при данных ограничениях со стороны содержания и текста) данный понимающий и мыслящий индивид» [14, с. 173].

В тексте «Как слон спас хозяина от тигра», использованном в эксперименте, испытуемыми предлагались разные варианты основной идеи рассказа, вполне допустимые, если исходить из его содержания. В данном случае можно предположить целый ряд возможных альтернатив:

В джунгли (лес, незнакомые места) небезопасно ходить в одиночку.

Настоящий друг всегда придет на помощь.

Нужно хорошо относиться к домашним животным.

Нужно прислушиваться к советам тех, кто рядом с тобой. Возможно, они лучше знают ситуацию.

Человек оказывает негативное влияние на дикую природу (вырубка лесов, уничтожение тигров, занесенных в Красную книгу и пр.).

Поведение зверей зачастую осмысленнее и гуманнее поведения человека и т.д.

Как видим, для данного рассказа можно выделить не менее шести альтернатив. Причем у каждой найдутся сторонники и противники даже среди взрослых, каждый из которых будет уверен, что именно его вариант максимально адекватно отражает основную идею рассказа. Учитель, вероятно, должен подводить учащихся к каким-то определенным вариантам. Однако это должно происходить достаточно деликатно, чтобы не «привязать» понимание ребенка лишь к стандартным клише или запрограммированным вариантам ответа.

Можно высказать предположение, что гораздо важнее понимание основной сюжетной линии рассказа. Лишь после ее выделения учащийся получает возможность сформировать свой аргументированный вариант основной идеи.

Таким образом, в качестве достаточно объективной системы оценки понимания текста, применимой на разных этапах обучения, могут выступать предложенные критерии, допускающие использование количественных показателей. Наиболее важными представляются такие из них, как число воспроизведенных основных смысловых единиц оригинального рассказа и число привнесений, искажающих его сюжет. О понимании сюжета можно судить главным образом по полноте и точности воспроизведения основных смысловых единиц. В свою очередь, учет привнесений, искажающих содержание, позволяет частично раскрыть причины недостаточного понимания учащимся предложенного рассказа. Следует отметить, что и эту систему оценки нельзя считать идеальной. Ведь, как уже упоминалось выше, практически невозможно однозначное понимание рассказа. Поэтому правильнее говорить лишь о более или менее адекватном понимании и воспроизведении его содержания. В случае отражения учащимся основного содержания текста можно ожидать, что и интерпретация текста этим учащимся будет достаточно логичной и аргументированной.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Давыдова, Л.В.* Русский язык: пособие для поступающих в вуз / Л.В. Давыдова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во МГУП, 2001. – 184 с.
2. *Ерчак, Н.Т.* Стадии в развитии понимания художественного текста / Н.Т. Ерчак, М.И. Чеховских, Л.Г. Шнаревич // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – №7. – С. 48–55.
3. *Степанова, С.Н.* Психологическая характеристика понимания студентами речевого сообщения в условиях зрительной и слуховой рецепции (на материале иностранного языка): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Н. Степанова. – М., 1984. – 283 л.
4. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Политиздат, 1982. – 250 с.

5. Локалова, Н.П. Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте / Н.П. Локалова // *Вопр. психологии.* – 1996. – № 2. – С. 113–129.
6. Halpern, Diane F. *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* / Diane F. Halpern. – 4th ed. – Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – 480 p.
7. Чистякова, Г.Д. Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте / Г.Д. Чистякова // *Вопр. психологии.* – 1988. – № 4. – С. 63–69.
8. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
9. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
10. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999. – 382 с.
11. Завельский, А.А. Текст и его интерпретация / А.А. Завельский, Д.А. Завельская, С.И. Платонов [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: www.slovar.lib.ru/lib/txt7_interpret_txt.doc. – Дата доступа: 13.02.2010.
12. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. – Воронеж : НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
13. Белянин, В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин. – 2-е изд. – М. : Флинта : Моск. психолого-социальный ин-т, 2004. – 232 с.
14. Щедровицкий, Г.П. Знак и деятельность: в 3 кн. / Г.П. Щедровицкий – М. : Восточная литература, 2005. – Кн. 2: Понимание и мышление. Смысл и содержание. – 353 с.

The paper deals with the issue of criteria used to assess students' comprehension of connected discourse. A number of criteria are proposed that allow an objective and impartial assessment of reproduced texts.

Поступила в редакцию 26.03.10

А.В. Калашник

ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТИ В САМОПОЗНАНИИ

В статье рассматривается сущность и структура опросника «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС). Описываются основные параметры методики в соответствии с требованиями картотечного описания. В приложении представлены два варианта опросника УВПС, позволяющие определять уровень выраженности потребности в самопознании в подростковом и юношеском возрасте, а также взрослости.

Одной из задач психологической науки выступает диагностика разнообразных аспектов личности. Благодаря надежным и валидным методикам психологи-практики имеют возможность получать представление

об особенностях конкретного человека для оказания ему эффективной помощи. Профессиональные психологические тесты и опросники также имеют большое значение для преподавания психологии. В процессе постижения сущности и назначения психодиагностики активизируется процесс самопознания и самоосмысления личности. Особую роль в познании себя играет формирование потребности в этом при овладении профессией типа «человек–человек».

Рассматривая потребность в самопознании, можно определить ее как стремление личности к изучению себя, переживаемое как противоречие между достигнутым и возможным знанием о себе, выступающее источником ее активности по самопознанию. На основе анализа имеющихся в данной области исследований был сконструирован и стандартизирован опросник «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС), позволяющий оценить уровень выраженности потребности в самопознании в подростковом и юношеском возрасте, а также ранней взрослости [1; 2]. Информация о методике УВПС предоставлена согласно «логике стандартных требований картотечного описания» [3].

Н а з в а н и е : “Уровень выраженности потребности в самопознании”.

К о н т и н г е н т и с п ы т у е м ы х : методика может быть использована для диагностики испытуемых юношеского возраста и ранней взрослости (вариант А), а также подросткового возраста (вариант Б).

П р е д м е т д и а г н о с т и к и : самосознание и потребностно-мотивационная сфера личности.

О п е р а ц и о н а л ь н ы й с т а т у с : методика стандартизированного самоотчета.

С о п р я ж е н н ы е п р а к т и ч е с к и е з а д а ч и : методика может быть использована в рамках индивидуальных консультаций и для решения исследовательских задач.

К о м п е т е н т н о с т ь и с п о л н и т е л я : может быть использована в работе профессиональных психологов.

К о м п л е к т н о с т ь , с о с т а в м е т о д и к и

1. Стимульный материал: методика имеет два варианта: А (для юношества и взрослых) и Б (для подростков). В каждом из них по 58 утверждений (10 из которых составляет шкала искренности). Испытуемый оценивает для себя степень верности каждого утверждения по четырехбалльной системе (А – верно, Б – скорее верно, чем неверно, В – скорее неверно, чем верно, Г – неверно). Имеющиеся пять шкал призваны объяснить принцип, заложенный в основу построения методики, и отдельно не подсчитываются. Поскольку потребность в самопознании рассматривается как интегральная характеристика, то оценка степени выраженности потребности в самопознании происходит на основании общего балла по опроснику.

2. Ключ: имеется ключ-трафарет (идентичный для вариантов А и Б) на отдельном бланке, позволяющий вычислить балл по шкале искренности.

Общий балл по опроснику получается путем сложения баллов, отмеченных испытуемым на бланке.

3. Инструкции по проведению и интерпретации: методика пригодна для группового опроса и для индивидуальной работы. Продолжительность работы с методикой не ограничена, однако самостоятельное заполнение опросника испытуемыми занимает больше времени.

4. Сведения о надежности и валидности опросника представлены в научных изданиях Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований. Опросник проверен на чувствительность к социальной желательности ответов. Определена надежность/согласованность частей теста и ретестовая надежность. Проверка валидности средствами математической статистики производилась с помощью кластерного анализа и метода корреляции с другими тестами (САТ – “Самоактуализационный тест” и МИС – “Методика исследования самоотношения”). С помощью экспертных оценок определялись очевидная, содержательная и концептуальная валидность.

О б о р у д о в а н и е : вариант А – текст методики (Приложение 1), бланк методики (Приложение 3); вариант Б – текст методики (Приложение 2), бланк методики (Приложение 3).

Теоретические положения

Диагностика самосознания личности в качестве предмета исследования может рассматривать основные компоненты самосознания: когнитивный (самопознание), эмоциональный (самоотношение), поведенческий (саморегуляция) [4]. В этом отношении наибольший интерес для нас представляет процесс самопознания. Современная психодиагностическая наука обладает значительным банком методик, позволяющих исследовать самосознание и мотивационно-потребностную сферу человека на разных этапах онтогенеза. К их числу принадлежат проективные методики, различные тесты и самоотчеты, а также репертуарные решетки [5; с. 297; 6].

Созданный нами опросник УВПС позволяет диагностировать уровень выраженности потребности в самопознании и включает в себя пять шкал.

Первая шкала «Отношение ко времени» отражает целенаправленность личности в планировании и распределении времени на самопознание, степень ее свободы в ориентации во времени.

Вторая шкала «Объективность в самопознании» позволяет определить степень самообъективности личности и осознанной необходимости саморазвития.

Третья шкала «Направленность на самопознание» позволяет с помощью имеющихся утверждений выяснить, входит ли самопознание в сферу интересов личности, определяется ли ею как необходимый процесс.

Четвертая шкала «Активность в самопознании» показывает потребность человека в новом опыте и заинтересованность в нем независимо от

обстоятельств и критических ситуаций, способность принимать ответственность за свои решения и поступки.

Пятая шкала «Межличностное взаимодействие» диагностирует конструктивное восприятие критики, интерес к познанию других людей, способность прогнозировать ход межличностного взаимодействия, определяя степень выраженности потребности в самопознании на уровне «я» и «другие».

Ход работы

Респондент отмечает на специальном бланке варианты ответа на каждое из утверждений опросника. Инструкция для испытуемого расположена на бланке, содержащем утверждения опросника.

Обработка результатов

С помощью ключа-трафарета подсчитывается количество баллов, набранных испытуемым по шкале «искренность». В нее входят утверждения под номерами 3, 7, 12, 16, 21, 25, 30, 34, 39, 44 (как для варианта А, так и для варианта Б). Чтобы ответы считались искренними, полученное число не должно превышать 26 баллов включительно. Затем подсчитывается суммарный балл по всем остальным пунктам методики. Как видно из таблицы, «сырые» баллы переводятся в стэны.

Перевод «сырых» баллов в стэны

Стэны	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Сырые» баллы	до 116	117–124	125–131	132–138	139–145	146–152	153–160	161–167	168–174	175 и больше

Затем определяется степень выраженности потребности в самопознании по следующей схеме: очень низкий уровень – 1 стэн; низкий уровень – 2–3 стэна; средний уровень – 4–7 стэнов; высокий уровень – 8–9 стэнов; очень высокий уровень – 10 стэнов.

Интерпретация результатов

Основываясь на теоретической модели диагностики потребности в самопознании [1; 2], мы создали подробное описание четырех уровней выраженности данной потребности.

Средний уровень представляет собой промежуточный, «переходный» от почти полного отсутствия потребности в самопознании к достаточно высокому уровню выраженности данной потребности. Уровень сходен со статусом идентичности «мораторий» в концепции Джеймса Марсиа. Если в названной концепции он отражает продолжающийся кризис идентичности или период принятия решений, то в данном случае средний уровень выраженности потребности в самопознании означает, что человек либо находится в процессе осознания нужды в самопознании, либо имеет определенный багаж знаний о себе, достаточный для данного жизненного этапа. В целом, представители среднего

уровня в зависимости от складывающихся жизненных обстоятельств могут проявлять характеристики как первых двух, так и двух последних уровней.

Очень низкий уровень – «Избегающий». Человек склонен избегать самопознания из-за высокой выраженности потребности в сохранении привычных представлений о себе. Очень чувствителен к совершаемым ошибкам. Среди интересов преобладают занятия, далекие от самоисследования. Критику в любой форме воспринимает тяжело. Для него практически невозможно определить, как сложатся отношения с людьми.

Низкий уровень – «Событийный». Представители данного типа сильно зависят от обстоятельств. Однако именно благодаря происходящим в жизни событиям начинают задумываться об особенностях своего внутреннего мира. Не способны признаться себе в своих неудачах и ошибках, поэтому винят в них окружающих и сложившиеся обстоятельства. Интересы находятся в сфере мечтаний, фантастики. Подобная жизнь, как бы «вне реальности, но рядом с ней», является причиной тому, что личность редко анализирует свой внутренний мир. Представители данного уровня с трудом привыкают ко всякого рода нововведениям, однако не отвергают их. Не любят принимать ответственность на себя, но подчиняются ее «навязыванию». В то же время, если изменяются привычные отношения, то способны понять своего собеседника и его отношение к ним.

Высокий уровень – «Ценностный». Представители данного типа имеют устойчивые ценностные ориентиры, что регулирует их отношение к жизни и к самопознанию в частности. Они понимают необходимость изучения своего внутреннего мира. Склонны к рефлексии и потому для избегания ошибок предпочитают исследовать свой опыт, и опыт других людей. Осознают, что самоисследование, саморазвитие личности очень трудное, но необходимое занятие. Способны воспринимать критические замечания окружающих достаточно конструктивно. Им интересно общаться с окружающими для расширения жизненного опыта, на основе которого они прогнозируют поведение людей в различных ситуациях. Однако, если ситуация нестандартная, могут «теряться».

Очень высокий уровень – «Творческий». Представителей данного типа отличает стремление к самореализации и самоактуализации, благодаря чему они не жалеют времени для работы над собой. Для них характерна эффективная ориентация в происходящих событиях и гибкость в управлении своими планами. Исследование собственной личности является для них естественным состоянием. Целенаправленно ищут источники информации для самопознания. Отличительной характеристикой представителей данного типа является ярко выраженная сила воли в решении возникающих проблем. Они обладают высокой степенью ответственности, осознавая

не только ее необходимость, но и привлекательность. Конструктивно воспринимают критику в свой адрес. Способны к эффективному прогнозированию развития отношений.

Таким образом, в статье описана структура построения опросника УВПС, позволяющего диагностировать уровень выраженности потребности в самопознании как интегрального феномена. Пройдя необходимые этапы стандартизации, методика стала пригодной к использованию в практических и исследовательских целях. Способ обработки полученных данных и интерпретация уровней выраженности потребности в самопознании отличаются доступностью и конкретностью. Опросник позволяет диагностировать обозначенную потребность в подростковом и юношеском возрасте, а также ранней взрослости и может быть использован в работе психологов-практиков, преподавателей психологии, а также в исследовательских целях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калашник, А.В.* Исследование потребности личности в самопознании: постановка проблемы / А.В. Калашник // Психологический журнал. – 2009. – № 1(21). – С. 66–70.
2. *Калашник, А.В.* Отношение личности к самопознанию / А.В. Калашник // Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.Т. Ерчак [и др.]; отв. ред. О.В. Белановская. – Минск : БГПУ, 2007. – Вып. 7. – С. 212–218.
3. *Общая психодиагностика: Диагностика мотивации и саморегуляции: практикум* / сост. В.Н. Шашок, Н.В. Смирнова. – Минск : БГПУ, 2003. – 60 с.
4. *Пономарева, В.В.* Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05 / В.В. Пономарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru>. – Дата доступа: 11.01.2008.
5. *Коптева, С.И.* Развитие самосознания личности посредством художественной перцепции / С.И. Коптева. – Минск : НЕССИ, 2002. – 187 с.
6. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование: в 2 т. / А. Анастаси; под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 336 с.

Опросник «Уровень выраженности потребности в самопознании».

Вариант А

Инструкция

Внимательно ознакомьтесь с предложенными утверждениями. В регистрационном бланке, напротив каждого из них, обведите в кружок цифру, соответствующую следующим ответам:

А – верно

Б – скорее верно, чем неверно

В – скорее неверно, чем верно

Г – неверно

В данном опроснике не предполагаются «правильные» и «неправильные» ответы, а только искренние.

№ п/п	Утверждения
1	Обстоятельства все время корректируют мои планы.
2	Анализируя свои ошибки, я делаю выводы на будущее.
3	Я могу рассказать другим все, что думаю.
4	Планирование дел – это не для меня.
5	Я стараюсь не допускать погрешностей в работе.
6	Я постоянно стремлюсь что-то изменить в себе, стать лучше.
7	Бывает, я использую ложь «во спасение».
8	Мне интересны только свежие новости.
9	В моих неудачах зачастую виноваты обстоятельства.
10	Изменять себя трудно, но необходимо.
11	Окружающие не обижаются на мой юмор, так как я и сам(а) могу пошутить над собой.
12	Я не позволяю себе лениться.
13	Допущенный в работе просчет может надолго вывести меня из душевного равновесия.
14	Мои привычки сильнее меня.
15	Я люблю те книги и фильмы, где показаны переживания персонажей.
16	Окружающие люди никогда не раздражают меня.
17	У меня нет желания что-либо менять в своем характере.
18	На свете мало есть вещей, над которыми я могу от души посмеяться.
19	Мне нравятся телепередачи о морали и ценностях общества.
20	Я бываю настолько погружен(а) в свои мысли, что могу проехать нужную остановку.
21	Изредка мне приходилось брать чужие вещи без разрешения
22	Мне неприятны шутки в мой адрес
23	Мне хотелось бы лучше понять особенности своего характера.
24	С интересом читаю журналы, где есть психологические тесты.

25	Мне нравятся все мои знакомые.
26	Я предпочитаю телевизионные передачи, посвященные спорту, кулинарии, благоустройству дома.
27	Я редко анализирую свои мысли, слова, поступки.
28	Я считаю, что психология расширяет знания человека о себе.
29	В проведении досуга я стремлюсь к разнообразию.
30	Я, бывало, обсуждал(а) людей в их отсутствие.
31	Мне трудно понять людей, постоянно занимающихся «самокопанием».
32	Не думаю, что психологические тесты могут иметь для меня какое-то значение.
33	Сила воли помогает мне справляться с проблемами.
34	Я говорю лишь о том, что хорошо знаю.
35	Психология – сложная и непонятная наука.
36	Мне трудно привыкать ко всяким новшествам.
37	В сложных обстоятельствах я стараюсь поступать, как общепринято.
38	Я люблю активно участвовать в важных и ответственных делах.
39	Случалось, что я не выполнял(а) данное обещание.
40	Я не люблю никаких сюрпризов.
41	В критической ситуации я надеюсь, что проблемы разрешатся сами собой.
42	Я считаю своим долгом хорошо выполнять порученную работу.
43	Я стремлюсь достичь взаимопонимания с окружающими, независимо от их критического отношения ко мне.
44	Случалось, что я завидовал(а) успехам других.
45	Испытывая трудности, я часто теряю сон и аппетит.
46	Я не люблю ответственные задания.
47	Когда окружающие мной недовольны, я стараюсь защитить свою позицию.
48	Слушая истории, происходящие в жизни людей, я задумываюсь о том, как бы сам(а) поступил(а) в подобной ситуации.
49	Лучше быть пассажиром, чем водителем.
50	Я предпочитаю держаться на расстоянии от тех, кто меня критикует.
51	Я очень переживаю, если указывают на мои недостатки.
52	Я чувствую себя обязанным(ой) ответить, если ко мне обращаются в транспорте или на улице.
53	Опыт подсказывает мне, как люди поведут себя в различных ситуациях.
54	Мне не нравится, если кто-то заводит со мной разговор о своих проблемах.
55	При необходимости я без труда меняю свои планы.
56	Общаясь с незнакомым человеком, я не знаю как себя вести.
57	Для выполнения намеченных дел я пытаюсь рационально распределять время.
58	С неизменным интересом смотрю передачи на исторические, современные и фантастические темы.

Опросник «Уровень выраженности потребности в самопознании».

Вариант Б

Инструкция

Внимательно ознакомьтесь с предложенными утверждениями. В регистрационном бланке, напротив каждого из них, обведите в кружок цифру, соответствующую следующим ответам:

А – верно

Б – скорее верно, чем неверно

В – скорее неверно, чем верно

Г – неверно

В данном опроснике не предполагаются «правильные» и «неправильные» ответы, а только искренние.

	Утверждения
1	Обстоятельства все время меняют мои планы.
2	Обдумывая свои ошибки, я делаю выводы на будущее.
3	Я могу рассказать другим все, что думаю.
4	Я не люблю планировать дела.
5	Я стараюсь не допускать ошибок в учебе.
6	Я постоянно стремлюсь что-то изменить в себе, стать лучше.
7	Бывает, я использую ложь «во спасение».
8	Мне интересны только события сегодняшнего дня.
9	В моих неудачах, в основном, виноваты случайности.
10	Изменять себя трудно, но необходимо.
11	Окружающие не обижаются на мой юмор, так как я и сам могу пошутить над собой.
12	Я не позволяю себе лениться.
13	Я долго переживаю, допустив ошибку в учебе.
14	Я ничего не могу поделать с плохими привычками.
15	Я люблю те книги и фильмы, где показаны чувства героев.
16	Окружающие люди никогда не раздражают меня.
17	У меня нет желания что-либо менять в своем характере.
18	На свете мало есть вещей, над которыми я могу от души посмеяться.
19	Мне нравятся разговоры на тему общечеловеческих ценностей.
20	Я могу задуматься и проехать нужную остановку.
21	Изредка мне приходилось брать чужие вещи без разрешения.
22	Мне неприятно, когда надо мной шутят.
23	Мне хотелось бы лучше понять свой характер.
24	Мне нравится отвечать на вопросы о моих интересах и способностях.
25	Мне нравятся все мои знакомые.
26	Я предпочитаю телевизионные передачи, посвященные спорту, кулинарии, благоустройству дома.

27	Я редко размышляю над своими словами и поступками.
28	Я считаю, что психология помогает человеку разобраться в себе.
29	Я стремлюсь отдыхать разнообразно.
30	Я, бывало, обсуждал людей в их отсутствие.
31	Мне трудно понять людей, много размышляющих над своими чувствами, мыслями, поступками.
32	Не думаю, что психологические тесты могут мне пригодиться
33	Сила воли помогает мне справляться с проблемами.
34	Я говорю лишь о том, что хорошо знаю.
35	Изучать себя и других людей сложно и неинтересно.
36	Мне трудно привыкать к чему-то новому.
37	В сложных обстоятельствах я стараюсь поступать, как принято в обществе.
38	Я люблю активно участвовать в важных и ответственных делах.
39	Случалось, что я не выполнял данное обещание.
40	Я не люблю никаких сюрпризов.
41	В сложной ситуации я надеюсь, что проблемы разрешатся сами собой.
42	Я считаю себя обязанным хорошо выполнять порученную работу.
43	Я стремлюсь к хорошим отношениям с людьми, даже если они меня критикуют.
44	Случалось, что я завидовал успехам других.
45	Испытывая трудности, я часто теряю сон и аппетит.
46	Я не люблю ответственные задания.
47	Когда окружающие мной недовольны, я стараюсь отстоять свое мнение.
48	Слушая истории, происходящие в жизни людей, я задумываюсь о том, как бы сам поступил в подобной ситуации.
49	Лучше быть пассажиром, чем водителем.
50	Я предпочитаю избегать тех, кто указывает на мои недостатки.
51	Я очень переживаю, если указывают на мои недостатки.
52	Я чувствую себя обязанным ответить, если ко мне обращаются в транспорте или на улице.
53	Опыт помогает мне догадаться, как люди поведут себя в различных ситуациях.
54	Я не люблю, когда люди рассказывают мне о своих проблемах.
55	Если нужно, я легко меняю свои планы.
56	Общаясь с незнакомым человеком, я не знаю как себя вести.
57	Для выполнения намеченных дел я пытаюсь разумно распределять время.
58	Мне одинаково интересны фильмы на исторические, современные и фантастические темы.

Регистрационный бланк к опроснику УВПС

ФИО/ шифр _____ Возраст _____ Пол _____ Дата _____
 Учебное заведение _____ Класс, группа _____

№	А	Б	В	Г
1	1	2	3	4
2	4	3	2	1
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1

№	А	Б	В	Г
21	1	2	3	4
22	1	2	3	4
23	4	3	2	1
24	4	3	2	1
25	4	3	2	1
26	1	2	3	4
27	1	2	3	4
28	4	3	2	1
29	4	3	2	1
30	1	2	3	4
31	1	2	3	4
32	1	2	3	4
33	4	3	2	1
34	4	3	2	1
35	1	2	3	4
36	1	2	3	4
37	4	3	2	1
38	4	3	2	1
39	1	2	3	4
40	1	2	3	4

№	А	Б	В	Г
41	1	2	3	4
42	4	3	2	1
43	4	3	2	1
44	1	2	3	4
45	1	2	3	4
46	1	2	3	4
47	4	3	2	1
48	4	3	2	1
49	1	2	3	4
50	1	2	3	4
51	1	2	3	4
52	1	2	3	4
53	4	3	2	1
54	1	2	3	4
55	4	3	2	1
56	1	2	3	4
57	4	3	2	1
58	4	3	2	1

Результат	
Номер шкалы	Балл
I	
II	
III	
IV	
V	
Искренность	
Общий балл	

А – верно

Б – скорее верно, чем неверно

В – скорее неверно, чем верно

Г – неверно

The essence and the structure of "The degree of self-knowledge need formation" (DSNF) questionnaire are considered. The basic parameters of the method in accordance with the requirements of filing description are introduced. In the annex two versions of the DSNF questionnaire, allowing to determine levels of self-knowledge need in adolescence, youth and early adulthood, are presented.

Поступила в редакцию 04.03.10

Н.И. Олифирович, Ю.М. Солодуха

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ О СЕБЕ И О КЛИЕНТЕ В КОНТЕКСТЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена анализу представлений психологов о себе как личности, профессионале и клиенте. Описаны результаты исследования этих представлений у студентов-психологов и психологов социально-педагогических и психологических служб вузов. Выявлена тенденция компенсировать неадекватность образа «я» путем размещения отвергаемых характеристик в образе клиента, а также формированием более гармоничного, по сравнению с реальным, образа профессионального «я». В качестве средства гармонизации этих образов предложены рефлексивно-инновационные тренинги.

В последние 20 лет в нашей стране происходит активное развитие психологической службы образования. Большинство исследований и публикаций посвящено школьной психологической службе, в то время как ряд проблем деятельности психолога в высшей школе остается практически нерешенным. Отметим, что в Республике Беларусь ежегодно увеличивается количество студентов: если в 1994 г. их было 126 500, то в 2009 г. – 430 400 (454 человека на десять тысяч населения, что является одним из самых высоких показателей в Европе и мире). Студенческая молодежь становится все более неоднородной: растет социальное и экономическое расслоение студентов; в вузе зачастую учатся люди старшего возраста, имеющие семьи; помимо адекватно функционирующих индивидов все чаще встречаются студенты с различными проблемами, требующими вмешательства профессионала в области психологического здоровья. В то же время квалификация психологов, работающих со студенческой молодежью, остается достаточно низкой [1]. Таким образом, проблема изучения различных аспектов профессионального «я» как будущих психологов, так и работающих профессионалов, является актуальной.

Современный психолог должен обладать не только набором «знаний, умений и навыков», но и определенными профессионально личностными характеристиками. Интегральным образованием, включающим представления психолога о себе как человеке и профессионале, о субъекте своей деятельности – клиенте, о способах профессионального взаимодействия и др. является профессиональная идентичность. На сегодняшний день проведен ряд исследований профессиональной идентичности психологов (К. Мак-Говен, У.С. Родыгина, И.Ю. Хамитова, Л.Б. Шнейдер и др.), особенностей процесса ее формирования (О.А. Волкова, Е.П. Ермолаева, Ю.П. Поваренков и др.). Новизна данного исследования заключается в изучении динамики содержательных характеристик профессионального образа «я» и образа клиента в процессе становления профессиональной идентичности психологов в контексте деятельности социально-педагогических и психологических служб вузов.

Профессиональный образ «я» является системой представлений психолога о себе как специалисте. Он базируется на представлениях психолога о себе как личности, преломленных через призму профессиональной психологической деятельности. В отечественной психологии профессиональный образ «я» часто описывается через понятие *профессиональная идентичность*.

Образ клиента включает в себя представления о нем как субъекте профессиональной деятельности. Представления о клиенте как потенциальном или актуальном «потребителе услуг» приобретает особое значение для специалистов, занимающихся помогающей профессиональной деятельностью. Различные аспекты психологической помощи (профессиональная позиция психолога, предпочитаемая модель взаимодействия, степень ответственности, выбор интервенций и др.) базируются как на интериоризированных за время обучения теоретических конструктах, так и на представлениях психолога о себе как профессионале и клиенте как субъекте профессиональной деятельности [2].

Построение образа клиента может проходить по принципу компенсации, когда психолог приписывает клиенту отвергаемые в себе качества, неудовлетворенные потребности, в ходе чего естественная неадекватность образа «я» психолога оказывается скомпенсированной путем формирования образа клиента по принципу дополнительности [3]. Формирование у психологов адекватных представлений о себе и клиенте снижает риск некорректного применения психологических знаний специалистами, а также оказывает положительное воздействие на эффективность психологической помощи.

Для изучения представлений психологов о себе и клиенте нами было проведено исследование. В исследовании приняли участие 348 человек: 69 респондентов – специалисты социально-психологических служб вузов, 279 – студенты 1, 3 и 5 курсов БГПУ им. М. Танка, БрГУ им. А.С. Пушкина. В эмпирическом исследовании была использована методика «Метод диагностики межличностных отношений» (ДМО) в адаптации Л.Н. Собчик [4].

В процессе работы с методикой ДМО респондентам предъявлялась модифицированная инструкция, согласно которой предлагалось отметить в регистрационном листе те определения, которые описывают их актуальное «я» («я» как человек) на момент обследования, их представления о себе как психологе («я» как профессиональный психолог) и представления о клиенте (типичный клиент психолога). Затем полученные баллы соотносились с имеющимися «нормами».

Для выявления особенностей профессионального образа «я» и образа клиента, сравнения их с актуальным образом «я» обнаружения особенностей их динамики нами использовался подсчет средних показателей для студентов каждого курса и работающих специалистов, а также определение ранговых мест, которые занимает каждый из показателей в исследуемых образах. С целью исследования значимости различия между средними показателями мы использовали трехфакторный дисперсионный анализ (программа STATISTICA). Полученные результаты представлены в табл. 1–3.

Вначале нами были проанализированы представления респондентов о себе как личности (актуальное «я»). Содержательные характеристики образа «я» психологов представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Актуальный образ «я» у психологов
(средние значения по октантам и ранги)

Октант	Стиль межличностных отношений	Средние значения				Ранги			
		1 курс	3 курс	5 курс	специалист	1 курс	3 курс	5 курс	специалист
I	Властный–лидирующий	5,69	6,42	6,04	5,49	3	1	1	3
II	Независимый–доминирующий	4,21	4,01	5,55	4,23	7	7	3	4
III	Прямолинейный–агрессивный	4,28	4,08	4,98	3,58	5,5	6	6	5
IV	Недоверчивый–скептический	4,28	3,95	4,77	2,22	5,5	8	7	8
V	Покорный–застенчивый	4,89	4,73	5,31	3,57	4	4	4	6
VI	Зависимый–послушный	4,02	4,42	4,43	3,41	8	5	8	7
VII	Сотрудничающий–конвенциональный	6,47	6,05	5,59	6,06	2	3	2	2
VIII	Ответственный–великодушный	7,02	6,28	5,29	6,09	1	2	5	1

В образе «я» студентов 1 курса преобладают VIII, VII, I и V октанты, студентов 3 курса – I, VIII, VII и V октанты. Таким образом, образ «я» студентов 1 и 3 курса характеризуется дружелюбием, выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, желанием и готовностью помогать другим, уступчивостью, добросовестным выполнением своих обязанностей, скромностью.

Студенты 5 курса представляют себя как людей с преобладанием характеристик I, VII, II и V октантов. Актуальное «я» студентов 5 курса характеризуется уверенностью в себе, упорством, настойчивостью, дружелюбием, развитым чувством ответственности, независимостью, скромностью, застенчивостью. Отметим, что в актуальном «я» пятикурсников альтруистические черты (выраженная готовность помогать окружающим, развитое чувство ответственности) теряют свое значение по сравнению с остальными респондентами: VIII октант занимает 5-е ранговое место.

Очевидно, что актуальный образ «я» студентов 5 курса является достаточно противоречивым. С одной стороны, в нем присутствуют черты лидера (уверенность, независимость, настойчивость), а с другой – застенчивость

и уступчивость. Данный факт можно объяснить социальной ситуацией, в которой находятся студенты 5 курса. Это этап завершения обучения; уверенность и настойчивость пятикурсников обусловлены достаточным количеством теоретических знаний, карьерными устремлениями, готовностью к профессиональной самореализации. В это же время предстоящая смена социального статуса со студента на специалиста, а также отсутствие достаточного количества практических умений снижают уровень уверенности в себе.

В образе «я» специалистов социально-педагогических и психологических служб (СППС) преобладают VIII, VII, I и II октанты. По сравнению со студентами, V октант теряет свое значение. Таким образом, актуальное «я» психологов СППС характеризуется выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, дружелюбием, желанием и готовностью помогать другим, развитым чувством ответственности, уверенностью в себе и независимостью.

Отметим, что по всем октантам в актуальном образе «я» показатели не превышают 8 баллов, что соответствует гармоничному поведению.

Приведем анализ содержательных характеристик профессионального образа «я» респондентов (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Профессиональный образ «я» у психологов
(средние значения по октантам и ранги)

Октант	Стиль межличностных отношений	Средние значения				Ранги			
		1 курс	3 курс	5 курс	специалист	1 курс	3 курс	5 курс	специалист
I	Властный–лидирующий	6,42	5,89	5,23	4,39	3	1	1	3
II	Независимый–доминирующий	4,13	4,29	4,68	3,99	4	4	4	4
III	Прямолинейный–агрессивный	3,47	3,80	4,34	3,0	5	5	5	5
IV	Недоверчивый–скептический	1,44	2,05	2,99	1,10	8	8	8	8
V	Покорный–застенчивый	2,06	2,53	3,72	2,46	7	7	6	7
VI	Зависимый–послушный	3,04	2,80	3,66	2,54	6	6	7	6
VII	Сотрудничающий–конвенциональный	6,52	5,67	5,02	4,93	2	2	2	2
VIII	Ответственный–великодушный	8,15	5,66	4,97	5,71	1	3	3	1

Анализ данных, представленных в табл. 2, свидетельствует о преобладании в профессиональном образе «я» студентов 1 курса VIII, VII, I и II октантов. Это говорит о наличии у большинства студентов-психологов

таких личностных особенностей, как выраженная готовность помогать окружающим, ответственность, склонность к компромиссам, дружелюбие, стремление к сотрудничеству, уверенность в себе, настойчивость, независимость.

По VIII октанту «ответственный – великодушный» показатели большинства студентов (58 %) не превышают 8 баллов, т.е. они как психологи готовы помогать людям, отличаются ответственностью за свои действия, отзывчивостью. Показатели, превышающие 9 баллов, выявлены у 42 % респондентов и свидетельствуют о наличии в профессиональном образе «я» тенденции к гипертответственности и гиперсоциальности установок, подчеркнутому альтруизму, навязчивости в предложении своей помощи. Отметим, что средний балл по этому октанту у первокурсников находится на верхней границе нормы.

По VII октанту «сотрудничающий – конвенциональный» у 23 % респондентов выявлены показатели свыше 9 баллов, т.е. излишнее проявление своего дружелюбия, склонность к компромиссному поведению. В I октанте «властный – лидирующий» у 22 % испытуемых были выявлены тенденции к доминантности, нетерпимости к критике, переоценке собственных возможностей, переходящие во властность, диктаторство, стремление наставлять и поучать.

Таким образом, профессиональный образ «я» студентов 1 курса характеризуется дружелюбием, выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, желанием и готовностью помогать другим, развитым чувством ответственности, уверенностью в себе и независимостью. Потребность в сотрудничестве, с одной стороны, независимость и соперничество, с другой, можно объяснить новым социальным статусом первокурсников, особенностями их личностного и профессионального развития. Так, 1 курс является периодом приобретения статуса взрослого человека, что предполагает становление независимости; однако недостаток опыта способствует развитию потребности в сотрудничестве.

В профессиональном образе «я» студентов 3 курса преобладают I, VII, VIII и II октанты (табл. 2). Профессиональное «я» студентов 3 курса характеризуется уверенностью в себе, упорством, настойчивостью, дружелюбием, развитым чувством ответственности, готовностью помогать окружающим, независимостью. Преобладающие октанты в данной группе студентов совпадают с таковыми у студентов 1 курса, однако их значимость изменяется. Так, студенты 3 курса считают уверенность в себе, умение быть хорошим руководителем и организатором, энергичность (I октант «властный–лидирующий») наиболее важными для профессионального психолога, в то время как для первокурсников главными качествами психолога являются альтруистические черты (VIII октант «ответственный–великодушный»).

Основным отличием профессионального образа «я» от актуального является преобладание V октанта (покорный – застенчивый) вместо II (независимый–доминирующий). V октант выражается в скромности,

уступчивости, послушании, при высоких значениях – в подчиняемости, застенчивости. Наличие противоположных тенденций в актуальном и профессиональном образе «я» (V и II октанты) можно объяснить компенсаторной функцией последнего. Желание студентов обладать независимостью, уверенностью косвенно удовлетворяется путем приписывания себе данных характеристик в профессиональной области.

Профессиональный образ «я» студентов 5 курса характеризуется преобладанием I, VII, VIII и II октантов (табл. 2). Большинство этих показателей не превышают 8 баллов, что означает адаптивную выраженность данных свойств и адаптивное поведение соответственно. Таким образом, профессиональное «я» включает в себя тенденцию к лидерству, уверенность в себе, упорство, настойчивость, дружелюбие по отношению к окружающим, развитое чувство ответственности, готовность помогать окружающим, независимость, отзывчивость. По значимости стилей межличностного взаимодействия профессиональный образ «я» студентов 5 курса в целом совпадает с таковым у студентов 3 курса.

В представлениях психологов СППС вузов о себе как профессионалах преобладают VIII, VII, I и II октанты (табл. 2). Их значения не превышают 8 баллов, что означает адаптивную выраженность данных свойств. Показатели III, VI, V и IV октантов также находятся в пределах нормы, занимают 5,6,7 и 8 ранговые позиции. Профессиональный образ совпадает с реальным образом «я» и характеризуется желанием и готовностью помогать другим, эмоциональной отзывчивостью, выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, дружелюбием, развитым чувством ответственности, уверенностью в себе, настойчивостью и независимостью. В целом образ после ранжирования совпадает с таковым у студентов 1 курса. Можно отметить снижение средних значений у специалистов в сравнении с первокурсниками по всем октантам, кроме V. Однако мы предполагаем, что выбор названных черт в качестве профессиональных будет детерминироваться другими факторами. Например, потребность в сотрудничестве можно объяснить опорой на профессиональные ценности, где клиент выступает как равноправный субъект взаимодействия, а сотрудничество является основой эффективности оказываемой помощи.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что в процессе обучения и дальнейшей работы профессиональный образ «я» постепенно трансформируется. Происходят изменения в предпочтении тех или иных способов профессионального взаимодействия, а также в степени выраженности характеристик. Однако в целом профессиональное «я» остается схожим у всех представителей профессии и характеризуется преобладанием 1, 7 и 8 октантов в различных их сочетаниях, что отражает типичные представления об идеальном психотерапевте, враче, психологе [4].

В процессе обучения и практической деятельности актуальный образ «я» также постепенно изменяется и становится конгруэнтным профессиональному. Профессия и личность находятся во взаимовлиянии, вследствие чего психологи, участвуя в различных обучающих семинарах

и тренингах, направленных на развитие самосознания, а также взаимодействуя с реальными клиентами, меняют представления о себе, Другом и профессиональном взаимодействии. Происходящее «схождение» профессионального и реального «я» обусловлено спецификой профессиональной помогающей деятельности, главным инструментом которой является личность самого психолога.

Нами также были проанализированы представления о клиенте как субъекте профессиональной помогающей деятельности. Особенности образа клиента у психологов представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Образ клиента у психологов
(средние значения по октантам и ранги)

Октант	Стиль межличностных отношений	Средние значения				Ранги			
		1 курс	3 курс	5 курс	специалист	1 курс	3 курс	5 курс	специалист
I	Властный–лидирующий	2,41	2,46	3,59	2,19	8	7	7	7
II	Независимый–доминирующий	3,74	2,53	3,87	2,41	6	6	6	6
III	Прямолинейный–агрессивный	4,51	3,86	4,53	2,84	4	4	4	5
IV	Недоверчивый–скептический	6,91	5,80	5,29	4,13	1	1	2	2
V	Покорный–застенчивый	6,23	4,86	5,39	4,25	3	3	1	1
VI	Зависимый–послушный	6,61	5,31	4,90	4,03	2	2	3	3
VII	Сотрудничающий–конвенциональный	4,41	3,67	3,99	3,19	5	5	5	4
VIII	Ответственный–великодушный	2,55	1,99	3,37	1,94	7	8	8	8

Образ клиента студентов 1 курса характеризуется преобладанием IV (недоверчивый – скептический), VI (зависимый – послушный), V (покорный – застенчивый) и III (прямолинейный – агрессивный) октантов. Представления студентов о клиенте противоположны профессиональному и актуальному образам «я». Общей чертой образа клиента и образа себя является наличие покорно-застенчивых черт (V октант). В целом средние показатели по октантам не превышают 8 баллов. Однако по IV октанту у 30 % студентов баллы достигают максимальных значений, что свидетельствует о представлении о клиентах как людях с выраженной акцентуацией свойств, переходящей в трудности социальной адаптации.

Таким образом, образ клиента у студентов 1 курса включает в себя реалистичность суждений, скептицизм с тенденцией к обидчивости, замкнутости, недоверчивости, недовольству другими и подозрительности; потребность в признании и помощи со стороны окружающих, скромность, уступчивость, прямолинейность, агрессивность, непосредственность.

В образе клиента у студентов 3 курса преобладают IV, VI, V и III октанты, что полностью совпадает с представлениями студентов 1 курса.

Студенты 5 курса представляют типичного клиента как человека с преобладанием V, IV, VI и III октантов. По сравнению с предыдущими курсами, происходит смена ранговых позиций по октантам. Так, V октант перемещается с третьей ранговой позиции (1 и 3 курсы) и занимает первую ранговую позицию на 5 курсе. Таким образом, образ клиента у студентов 5 курса характеризуется уступчивостью, отсутствием собственного мнения, послушанием, недоверчивостью, скептицизмом, потребностью в помощи со стороны окружающих, непосредственностью.

Специалисты выделяют в образе клиента в качестве доминирующих V (покорный – застенчивый), IV (недоверчивый – скептический), VI (зависимый – послушный) и VII (сотрудничающий – конвенциональный) октанты. Основным отличием образа клиента у специалиста от такового у студентов является выделение в нем дружелюбных черт (VII октант), отсутствие прямолинейно-агрессивных качеств (III октант). Таким образом, образ клиента у специалистов СППС характеризуется робостью, уступчивостью, послушанием, критичностью, скептицизмом, потребностью в помощи и признании, стремлением к тесному сотрудничеству, дружелюбием. Так как в исследовании участвовали психологи СППС вузов, эти данные отражают реальный опыт взаимодействия с обращающимися за помощью студентами, а описанный ими образ – это типаж студента, готового к сотрудничеству с психологом, что подтверждают данные наших других исследований [5]. Отметим, что все показатели у работающих психологов являются более низкими, что свидетельствует о снижении стереотипизации образа клиента и понимании того, что разные клиенты могут обладать различными, зачастую противоположными характеристиками.

В процессе обучения и практической деятельности образ клиента у психолога постепенно трансформируется. Происходят изменения в представлениях о преобладании тех или иных способов поведения клиентов, а также в степени выраженности их характеристик.

Для статистического изучения динамики исследуемых образов применялся трехфакторный дисперсионный анализ с использованием апостериорного критерия Дункана для подтверждения статистической значимости различий. Выявлено значимое взаимодействие между исследуемыми переменными («образ» и «стаж») ($F(42,4816=7,84, p=0,00001)$). Следовательно, на разных этапах профессионального становления преобладающими будут являться различные представления о себе как профессионале, человеке и о клиенте, значимо отличные друг от друга (рисунок).

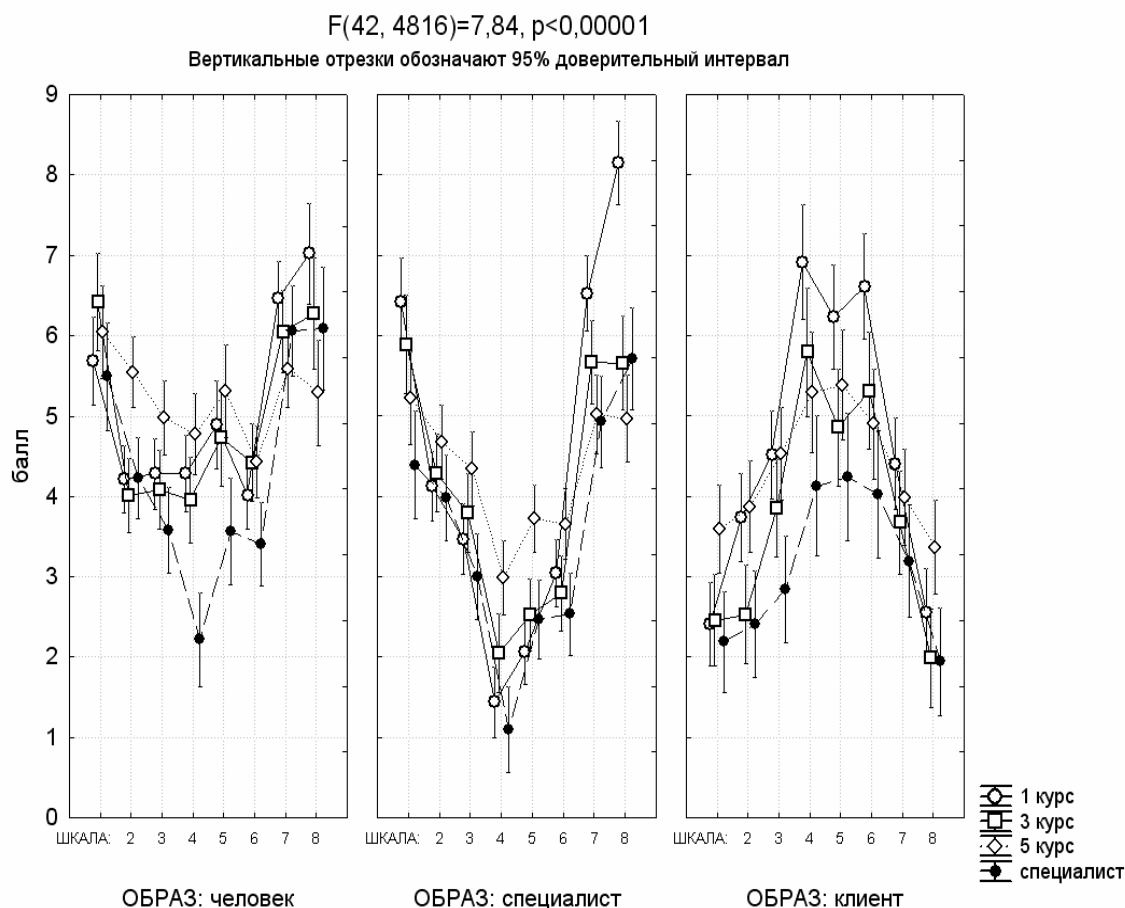


График средних значений по методике ДМО

Полученные данные свидетельствуют о противоположности содержания образа клиента профессиональному и актуальному образам «я». Если клиент представляется зависимым, покорным, но при этом достаточно искренним, прямолинейным, то образ себя как профессионала и человека характеризуется ответственностью, дружелюбностью, готовностью помогать окружающим, уверенностью в себе. Помимо этого, величина средних показателей в целом снижается при переходе от 1 курса к специалистам. Наблюдается небольшое увеличение средних значений характеристик на 5 курсе. Снижение показателей связано, с одной стороны, с накоплением знаний и опыта, что приводит к более реалистичному восприятию себя и клиента. С другой стороны, работающие психологи с осторожностью относятся к различным опросам и более закрыты в личностном плане.

Таким образом, естественная неадекватность образа «я» психологов компенсируется размещением отвергаемых характеристик в образе клиента, а также формированием более гармоничного, по сравнению с реальным, профессионального «я». Исследование свидетельствует, что при подготовке психологов необходимо уделять особое внимание личностному становлению специалистов, изучать их представления о себе, потенциальных клиентах и будущей профессиональной деятельности с целью коррекции неадекватных образов, обучения навыкам саморефлексии и развития профессионального самосознания.

Студенты высших учебных заведений – специфические клиенты психологической службы, характеризующиеся непостоянством при посещении психолога, а также многогранностью проблем, которые включают в себя типичные конфликты позднего подросткового – раннего взрослого возраста, университетские нагрузки, различные жизненные проблемы, психопатологию и др. Психолог должен помогать студентам решать актуальные проблемы и осознавать неадекватные паттерны поведения, несмотря на сжатые сроки их совместной работы. Стереотипизированные и неадекватные представления о клиенте могут быть разрушительными, опасными и для самих психологов, и для потребителей их услуг. Так как представления о себе у психологов детерминируют их представления о клиенте, наиболее адекватным средством для осознания и изменения своего «я» представляются рефлексивно-инновационные тренинги, позволяющие не только развить рефлексивность у будущих специалистов в области помогающей профессиональной деятельности, но и научить их сочувствию, пониманию, человечности в самом широком смысле этого слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Олифирович, Н.И.* Консультативная работа психолога в высшей школе / Н.И. Олифирович // Высшая школа: опыт, проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., М., 25–26 мая 2010 г. : в 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков. – М., 2010. – Ч. 1. – С. 236–243.
2. *Колпачников, В.В.* Индивидуальные модели консультативного процесса и психологического здоровья в консультировании / В.В. Колпачников // Журнал практического психолога. – 1997. – № 5. – С. 18–26.
3. *Олифирович, Н.И.* Образ клиента в структуре профессиональной идентичности психолога / Н.И. Олифирович, Ю.М. Солодуха // Весці БДПУ. – 2009. – № 1. – С. 43–46.
4. *Собчик, Л.Н.* Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2005. – 624 с.
5. *Олифирович, Н.И.* Готовность к обращению за психологической помощью у современной молодежи / Н.И. Олифирович, Д.А. Каганова // Личность в пространстве и времени: материалы 2-й Междунар. науч. конф. – Смоленск, 2009. – С. 322–329.

The article is dedicated to self-presentation of psychologists as personalities, professionals and their clients. The research results are discussed in the article. The tendency to compensate self-image inadequacy by placing the rejected characteristics into the image of the client is revealed. The authors also describe the formation of more harmonious, in comparison with real, professional self-image. Reflective-innovative training is offered as means of these images harmonization.

Поступила в редакцию 30.06.10

Методика преподавания иностранных языков

Н.М. Алешко

ОПЫТНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье описываются результаты формирования у студентов языкового вуза *иноязычной коммуникативной культуры* (ИКК) на основе учета обучающимися этнокультурных доминант родной и изучаемой культур: ценностно-смысловых констант и коммуникативных категорий. В качестве объекта оценивания была принята коммуникативная реакция участника диалога. Оценка уровня взаимопонимания осуществлялась на основе анализа показателей всех компонентов ИКК: когнитивного, аксиологического, перцептивного, интерактивного и дискурсивного. В тексте приведены примеры культуроведческих заданий на усвоение этнокультурных доминант, рассмотрены данные проведенного со студентами итогового среза.

Эффективность разработанной методики формирования *иноязычной коммуникативной культуры* (ИКК) проверялась в течение 4-х лет (2005–2008) со студентами 2 курса МГЛУ и включала три этапа: *анкетирование, диагностирующий срез и опытное обучение*.

С целью получения репрезентативного материала, подтверждающего предварительные выводы об актуальности исследования было проведено *анкетирование* студентов и преподавателей. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что практически все респонденты видят сущность ИКК по-разному, недооценивая такие ее характеристики, как умения выделять и анализировать проявления этнокультурных доминант в коммуникативном поведении носителей культуры, сопоставлять их с элементами родной культуры.

Следующим этапом экспериментальной работы стал проведенный *диагностический срез* в мае 2006 г. со студентами 2 курса. Целью данного этапа было практически определить уровень сформированности у обучающихся конкретных знаний, умений, ценностей, норм и образов поведения, составляющих ИКК. Срез состоял из *двух частей* – *письменной и устной*. В *письменной* части студентам было предложено выбрать правильный ответ в серии проблемных коммуникативных ситуаций, представляющих межкультурный контекст общения. Каждая ситуация содержала в себе противоречие, основанное на использовании конкретной пары оппозиционных коммуникативных категорий восточнославянского и англоязычного менталитетов. Ситуации были смоделированы на основании ситуаций из личного опыта исследователя и наблюдений, изложенных в литературе по межкультурной коммуникации [1; 2; 3]. Все ситуации соответствовали уровню языковой

сложности испытуемых, а также тематике пройденного курса устной и письменной практики: “Job Hunting”, “Illnesses and their Treatment”, “The World Would Be a Dull Place”, “Discovering Great Britain”, “Belarus”, “On the Go”, “Getting Away from it All” учебного пособия “Achievement” [4]. Предпочтение заданий на множественный выбор обусловлено стремлением исключить вероятность дополнительных вариантов интерпретации предложенных ситуаций, с тем, чтобы упростить таким образом обработку полученных результатов, а также облегчить студентам выполнение задания. Результаты выполнения письменного задания подтвердили фрагментарный характер их культурологических знаний, умений и навыков, о чем свидетельствует средний показатель 4,1.

Устная часть диагностирующего среза была нацелена на определение уровня владения студентами этнокультурным фоном родной и изучаемой культур, при этом устная продуктивная форма с культуроведческой направленностью предполагала активизацию когнитивных, аксиологических, перцептивных, интерактивных и дискурсивных умений. Как и в случае с ситуациями письменной части среза, устные ролевые и симулятивные проблемные задания были смоделированы с учетом изучаемой тематики, что позволило органично включить диагностирующий срез в завершающий этап курса в качестве пробного предэкзаменационного контроля. В целях более детального анализа коммуникативного поведения испытуемых спонтанные диалоги/полилоги были записаны на фонограмму. В срезе приняло участие 6 групп (72 человека).

Поскольку степень внутренней схожести образов, сложившихся в сознании собеседников во время диалога, не поддается измерению и сопоставлению, единственным объектом анализа и оценки является коммуникативное поведение участников межкультурного общения: адекватность их реакций, учет высказываний партнеров в развитии диалога, уместность той или иной реплики в конкретной коммуникативной ситуации в контексте иноязычной культуры и т.д. Поэтому в качестве основного объекта оценивания успешности межкультурной коммуникации нами принята *коммуникативная реакция* участника межкультурного диалога в неразрывной связи с предшествующим высказыванием собеседника.

Более точная оценка уровня взаимопонимания собеседников может осуществляться на основе проявления в межкультурном коммуникативном акте актуальных констант, коммуникативных категорий, фактов культуры. Такая оценка достигается посредством анализа *содержательной, поведенческой и вербальной* сторон коммуникативного акта. Ценностно-смысловыми доминантами — индикаторами культурной специфики содержательной стороны высказывания — в данном подходе являются константы и факты культуры. При безграничном многообразии вариантов смысловой реакции нельзя признать коммуникативно целесообразной содержательную позицию представителя восточнославянской культуры, намеренно калькирующую ведущие ориентиры англо-американского

менталитета. Более естественной является позиция, косвенно отражающая культурное своеобразие говорящего, либо нейтральная, с невыраженным культурным содержанием.

Поведенческая и вербальная стороны коммуникативного акта как внешние средства выражения замысла требуют от представителей других культур большей унифицированности, а соответственно некоторой адаптации своих, привычных моделей коммуникативного поведения – коммуникативных категорий. Для объективности оценки высказывания необходим учет показателей всех выделенных нами сторон межкультурной коммуникации, или компонентов ИКК: *когнитивного, аксиологического, перцептивного, интерактивного и дискурсивного*.

Рассмотрим каждый из критериев в отдельности.

К о г н и т и в н ы й к р и т е р и й предполагает оценку уровня понимания и учета обучающимся содержательно-смыслового своеобразия изучаемой культуры в своих высказываниях и включает три показателя: соблюдение основных этнокультурных доминант в содержании высказываний; уместная содержательная насыщенность высказываний; соответствие высказываний коммуникативной цели.

А к с и о л о г и ч е с к и й к р и т е р и й нацелен на оценку проявления в высказываниях обучающегося ценностной стороны изучаемой культуры. Нами выделены такие показатели, как соблюдение основных констант англо-язычного менталитета в оценочных суждениях обучающегося и способность адекватно выразить ценностное своеобразие актуализируемой культуры.

П е р ц е п т и в н ы й к р и т е р и й оценивает уровень адекватного восприятия коммуникативного поведения представителя иной культуры. К показателям перцептивного критерия относятся: адекватная интерпретация обучающимся коммуникативной ситуации; способность слышать и адекватно воспринимать высказывания партнера.

И н т е р а к т и в н ы й к р и т е р и й позволяет определить степень адекватности коммуникативного взаимодействия обучающихся нормам ИКК. Его показатели: соблюдение коммуникативных категорий в собственном коммуникативном поведении; способность осуществлять естественный бесконфликтный диалог, обеспечивающий достижение взаимопонимания с представителем англоязычной культуры.

Д и с к у р с и в н ы й к р и т е р и й выявляет уровень владения студентами нормами, правилами и этическими принципами иноязычного дискурса, а также вариантами вербального выражения этнокультурных доминант. Показателями дискурсивного критерия являются: языковая грамотность и богатство речи; адекватная развернутость высказываний; эмоционально-стилевая оформленность.

Шкала измерителей составляет три уровня:

- высокий (коммуникативные задачи реализованы практически без языковых и культурологических неточностей);

- достаточный (основная цель достигнута, но были допущены негрубые языковые и культурологические ошибки);
- низкий (допущены грубые ошибки, коммуникативная цель не достигнута).

Количественные показатели критериев условно выражены в баллах от 4-х до 9-ти, отражая используемую шкалу положительных оценок десяти-балльной системы. Соответствие требований, предъявляемых коммуникативному поведению обучающегося для оценки по тому или иному баллу, было определено с помощью метода компетентных судей.

Результаты среза позволяют утверждать, что обучающиеся допускали серьезные ошибки и неточности, неосознанно нарушая установленные правила коммуникативного поведения вследствие невладения знаниями о константах и коммуникативных категориях англоязычных культур. Многие испытуемые проявляли общую коммуникативную активность (около 65 %), однако им недоставало знаний о соответствующих этнокультурных доминантах и владения связанными с ними нормами и образцами поведения. Большинство обучающихся (90 %) испытывали значительные затруднения на всех этапах среза и в некоторых случаях демонстрировали невладение даже фактологической стороной ситуаций.

Третьим этапом исследовательской работы было опытное обучение. На подготовительной стадии осуществлялся анализ предметно-тематического содержания по учебной дисциплине “Устная и письменная практика английской речи” (2 курс) и параллельный отбор аутентичного текстового материала, иллюстрирующего выделенные нами этнокультурные доминанты. С этой целью были отобраны публицистические статьи, видеофрагменты, образцы диалогов из пособий по межкультурной коммуникации. Для того чтобы опытное обучение встроилось в программный материал и в то же время обеспечивало решение исследовательских задач, необходимо было предварительно распределить дидактические единицы контрастивной модели по циклам занятий. В каждом цикле занятий материал был структурирован в соответствии с этапами формирования ИКК и комплексом культуроведческих проблемно ориентированных заданий.

Опытное обучение проводилось на материале темы «Картина мира» (18 учебных занятий) в течение II семестра 2006/07–2008/09 учебного года (февраль – март). В опытном обучении каждый год участвовало две группы студентов 2 курса (около 25 человек). Содержание темы позволяло студентам усвоить 6 наиболее характерных для англоязычных и восточнославянских культур оппозиционных пар этнокультурных доминант, что осуществлялось в среднем в течение 20 минут каждого аудиторного занятия.

Проиллюстрируем ход опытного обучения на примере констант *правдоискательство – сохранение лица*. Данные константы обуславливают характер проявления в коммуникативном поведении типичной для англоязычных культур категории *формальной адекватности*.

Для англо-американской традиции характерен акцент на ф о р м а л ь н о й стороне общения (константа *сохранение лица*), которая проявляется в более выраженной тенденции к созданию бесконфликтной атмосферы общения, в заботе о поддержании статуса коммуникантов. В восточно-славянском обществе *содержание* коммуникации превалирует над формой и упорядоченностью выражения. Главное для говорящего в ходе диалога – вникнуть в сущность предмета общения, определиться в своей позиции к нему, максимально донести свое мнение до собеседника и понять суть его позиции, т.е. во всем дойти до сути и смысла, а затем донести этот смысл до окружающих (константа *правдоискательство*). Принципиальные расхождения в установках оказывают влияние на коммуникативное поведение и выбор речевых средств.

Категория ф о р м а л ь н о й а д е к в а т н о с т и обладает более четким набором вербальных показателей и отражена в большинстве англоязычных диалогов как одна из ведущих черт американской и британской коммуникативной культуры. В зависимости от ситуации и намерения собеседников данная черта проявляется несколько по-разному, однако поддается систематизации. При положительном комментарии (комплимент, одобрение, согласие, поощрение) – в использовании средств *преувеличения, усиления*: эмотивных наречий *very, such, so, really*, и под. и прилагательных *great, brilliant, fantastic, excellent, marvelous* и под., при негативном комментарии (замечание, неодобрение, несогласие, критика), напротив, – в *смягчении* категоричности фраз за счет наречий *rather, quite*, и под. *a little, a bit*, грамматических средств – так называемого временного сдвига (Present Indefinite => Past Indefinite; Present Indefinite => Present Continuous, и под.), средств модальности (глаголов *could/would*), слов-заполнителей пауз (*you know, I mean, actually*), наречий вероятности (*perhaps, maybe, possibly*, и др.).

Приведенные сведения предлагались обучающимся в виде ряда заданий на осмысление, формирование отношения, тренировку в коммуникативной практике и приобретение опыта участия в ролевых ситуациях с учетом новых констант и коммуникативных категорий. Для более полного осмысления британского отношения к эмоциональной стороне общения студенты обсуждали проблему в парах. В тексте, описывающем ситуацию непонимания между жителем Великобритании и его другом из Индии, были опущены фразы, которые характеризуют проявление эмоций обоими коммуникативными партнерами. Исходя из усвоенной ранее информации, студенты должны были в парах обсудить возможные варианты реализации коммуникативных категорий восточнославянской и западных англоязычных культур.

На этапе коммуникативной практики студентам предлагалось выполнить задание на восстановление опущенных высказываний, которые обучающиеся должны были спрогнозировать на основе контекста и теоретического комментария:

Fill in the missing parts of the dialog. Mind the difference in expressing emotions between the Eastern Slavic and the Western English-speaking categories of “Essence Priority” and “Formal Priority”.

Обсудив в группах возможные варианты реагирования представителей западной англоязычной и восточной культур на ту или иную ситуацию, студенты сравнивали свои версии с полным авторским текстом и комментировали. Предъявление материала с помощью данного проблемного задания акцентировало внимание студентов на пропущенных репликах, активизируя собственный поиск, сделало ситуацию личностно значимой, стимулировало ее разностороннее осмысление.

Различные варианты реализации категории формальная адекватность представлены в серии диалогов «На улицах Лондона». Ряд примеров высказывания замечаний проходим в связи с их нарушением принятых в обществе норм раскрывает данную доминанту через конфликтные или близкие к конфликтным диалоги. Вариативность ответных реплик различных людей, в чем-то твердо отстаивающих свое мнение, а в чем-то соглашающихся, идущих на уступки, способствует осознанию студентами реальной картины британского общества, помогает избежать копирования стереотипных однообразных моделей поведения.

В восточнославянской коммуникативной культуре недовольство обычно высказывается прямо с указанием неправоты собеседника. Целью коммуникативного акта в подтверждение описанной константы *правдоискательство* и наиболее близкой коммуникативной категории *содержательная адекватность* является установление справедливости. В западном обществе замечания, как правило, выражают очень деликатно, косвенно: говорящий не обвиняет собеседника в нарушении правил, но при помощи соответствующих речевых формул демонстрирует свое желание выяснить, знает ли человек об их существовании. Таким образом, замечание звучит не как упрек, а как стремление проинформировать слушающего о существующем порядке, даже если это касается самых элементарных норм поведения в обществе.

“Excuse me, madam, *I don't know if you're aware of this but you...*”

“... *are you aware that they're, that they've been picking flowers...*”

“Excuse me, sir, *are you aware that you have just obstructed another vehicle there?*”

Убеждая собеседника в справедливости установленных правил, говорящий не высказывает открытого несогласия, он внимательно выслушивает коммуникативного партнера, выражает свое понимание его точки зрения и при этом всячески пытается подвести его к соблюдению принятого порядка. С этой целью западный собеседник часто использует разделительные вопросы, фразы с переспросами, условные придаточные предложения, которые часто звучат риторически:

“... *that's very true, but still it does mean that if everybody was to drop their litter on the floor, what, what... it wouldn't be... it just wouldn't be very hygienic, would it?*”

“Well, the trouble is that *if everybody were to pick flowers, there, there wouldn't be any flowers ... , wouldn't there?*”

“Well, *they won't have to wait that long, will they?*”

“Well, *I don't think that, erm, I don't think the park keeper would be very happy if he knew that ...*”

“So you think that that kind of behaviour *is, is all right?*”

“... and *if everybody was to pick the flowers, that, that wouldn't be a problem?*”

В целях подведения студентов к самостоятельному осмыслению норм, обусловленных данной категорией англоязычной коммуникативной культуры, был использован прием эвристической беседы, а также задание на расширение списка речевых формул. Прежде всего внимание студентов было направлено на анализ характера предложений и советов, выраженных с помощью стратегий уклончивости, ненавязчивости, невмешательства, отражающих категорию *коммуникативной неприкосновенности*.

“It's worth going to ... if possible”.

“I don't know if that's of any interest”.

“I don't know if you've got time”.

Для активного усвоения коммуникативной категории формальная адекватность и совершенствования связанных с ней навыков ИКК студентам предлагалось выполнить коррекционное задание на соблюдение норм данной коммуникативной категории. В данном случае усвоение коммуникативной категории англоязычной коммуникации происходило с помощью задания на *постоянное реагирование* на реплики собеседника, главным образом, направленное на демонстрацию своего внимания к партнеру:

St. A: “Oh, right”.

“Oh, yes, yeah, I see”.

“Of course, yes”.

“Right”.

“Oh, right, yeah, that sounds interesting”.

St. B: “Do you see?”

“Do you like art?”

“... here we are, look ...”

“... look, right here”.

В восточнославянской коммуникации интерес, участие к коммуникативному партнеру могут быть выражены просто молчанием, сосредоточенным взглядом, кивком головы, обучающимся был дан констатирующий комментарий и проблемно ориентированное задание по использованию данной черты в конкретной коммуникативной ситуации.

Затем на материале предлагаемых в учебном пособии текстов о достопримечательностях Лондона студентам было дано *комплексное* межкультурное ролевое задание на самостоятельное разыгрывание диалога в информационном центре для гостей столицы с учетом данных коммуникативных категорий.

В течение опытного обучения предусматривалось два промежуточных среза, целью которых было проследить динамику формирования ИКК

студентов в рамках изученных этнокультурных доминант. В качестве материалов для промежуточных срезов были использованы задания, однотипные с заданиями диагностического среза, что дало возможность сравнивать полученные результаты. На заключительном этапе опытного обучения был проведен итоговый срез, задания которого были аналогичны заданиям диагностического и промежуточных срезов.

Определение уровня сформированности когнитивного и аксиологического компонентов ИКК студентов осуществлялось посредством составления ими графических схем-ассоциативных диаграмм, где обучающиеся должны были обозначить словосочетаниями те понятия или проявления коммуникативного поведения, которые они ассоциируют с той или иной константой или коммуникативной категорией.

В целях выявления точности интерпретации студентами усвоенных этнокультурных доминант обучающимся предлагалось прокомментировать ряд микродиалогов, где один либо оба собеседника являлись носителями иной культуры. Поясняя тот или иной микродиалог, студентам необходимо было указать на этнокультурную доминанту, которая являлась ключевой в данном коммуникативном эпизоде, что составляло контроль перцептивного компонента ИКК.

На этапе итогового среза большая часть студентов успешно справилась с данным заданием. Некоторые обучающиеся помимо определения этнокультурных доминант, обуславливающих коммуникативное поведение собеседников, давали более развернутую интерпретацию ситуации, предлагали свои варианты стратегий и конкретные реплики, способствующие успешному развитию диалога.

Анализ разыгрываемых студентами ролевых ситуаций межкультурной коммуникации позволял оценить уровень сформированности у них интерактивного и дискурсивного компонентов ИКК. В процессе диалога фиксировалась адекватность содержащихся в высказываниях студентов этнокультурно обусловленных вербальных и невербальных средств известным студентам константам и коммуникативным категориям. Высоких показателей в данном задании большинству студентов удалось добиться только на этапе итогового среза, что подтверждает целесообразность комплексного поэтапного развития ИКК.

Следует отметить также, что средний балл итогового среза составил 8,1 с крайними показателями от 7,2 до 9,6. Полученные результаты касаются только усвоенных в ходе опытного обучения этнокультурных доминант. Сроки опытного обучения позволили оценить перспективность формирования ИКК студентов на данном этапе обучения, однако для достижения испытуемыми стабильных показателей по всем компонентам ИКК требуется продолжительный срок обучения, рассчитанный на усвоение всей контрастивной модели этнокультурных доминант.

Обобщая полученные в ходе опытного обучения результаты, отметим, что проверка на практике разработанного нами комплекса культуроведческих

проблемно ориентированных заданий доказала его эффективность и целесообразность использования в целях формирования ИКК у студентов языковых вузов. В ходе опытного обучения студенты в достаточной мере усвоили предложенные им этнокультурные доминанты, а так же овладели необходимым для межкультурной коммуникации комплексом знаний, навыков, умений ИКК в рамках программной тематики, приобрели соответствующие отношение и опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьменкова, Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова – М. : Издат. Дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.
2. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О.А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.
3. Рот, Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
4. Фастовец, Р.В. Практика английской речи. 'Achievement'. English Speech Practice: 2-й курс : учеб. пособие для студентов по специальности «Современные иностранные языки» учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Р.В. Фастовец, Т.И. Кошелева, Е.В. Таболич ; под ред. Р.В. Фастовец. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 400 с.

The article is dedicated to the analysis of the results of developing *foreign language communicative culture* of the language students. Communicative reactions of interlocutors are considered on the basis of the students' awareness of ethno-cultural peculiarities of the local and the target cultures as well as the major components of *foreign language communicative culture*.

Поступила в редакцию 30.06.10

Г.Н. Болебрух

УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ

В статье дается анализ основных жанров публичной монологической речи – доклада, сообщения и выступления – с точки зрения их логико-смысловой структуры и лингвистических особенностей. Являясь жанрами публичной речи, они включают в себя элементы различных функциональных стилей, таких как научный, публицистический, официально-деловой, художественный. На основе анализа изученных текстов описаны

композиционные части доклада и сообщения, их структура по смысловым сегментам, лексические и грамматические средства, характерные для указанных речевых жанров, и даны некоторые методические рекомендации.

Как известно, сложность и неоднородность процесса восприятия и понимания иноязычной речи на слух обуславливаются целым рядом объективных и субъективных факторов. К объективным факторам прежде всего относится сам объект восприятия – речевое сообщение (текст). Его характер, определяемый языковыми особенностями (фонетическими, грамматическими, лексическими, стилистическими) и логико-смысловой структурой, всегда оказывает влияние на процесс смыслового восприятия. Результаты тестирования, проведенного нами среди студентов 2 курса экологических специальностей Калининградского государственного технического университета, свидетельствуют о том, что именно лингвистические, структурные и композиционные особенности публичной монологической речи по специальности “Экология” вызывают у слушателей особые трудности.

Как известно, публичная речь включает в себя элементы массовой коммуникации (в силу своего социального назначения и объема аудитории), официально-делового стиля с соблюдением определенных правил и процедур, художественного стиля с использованием различных выразительных средств и стилистических приемов и публицистического стиля, выполняющего функцию эмоционально-психологического воздействия. Задача распространения знаний определяет использование научного стиля с такими его элементами, как аргументированность, употребление терминов, логически выстроенная система связей.

Наиболее частотными ситуациями научного общения в устной форме являются: лекция (учебная или публичная), конференция, семинар, симпозиум, совещание, заседание. Для ситуаций, обладающих высокой степенью публичности, типичны такие жанры монологического характера, как лекции, доклады, сообщения, выступления.

В. Барнет, опираясь на традицию изучения проблемы речевых жанров лингвистами и на концепцию М.М. Бахтина, определяет жанр как “речевое произведение, обладающее устойчивыми, повторяющимися сущностными (содержательными) и формальными признаками” [1]. К важнейшим жанрообразующим факторам можно отнести: протяженность текста, его горизонтальное членение (зачин – средняя часть – концовка), вертикальное членение (структура текста по смысловым сегментам, т.е. композиционное развертывание темы), форма реализации и языковые средства (лексические, грамматические и способы изложения) [2, с. 10].

В целях исследования мы остановились на трех жанрах: *доклад*, *сообщение* и *выступление*. Нами были проанализированы 50 текстов докладов, сообщений и выступлений экологической тематики на конференциях и научных семинарах, которые, наряду с лекцией, являются наиболее распространенными жанрами устной монологической научной

речи и на основе которых предполагается вести обучение восприятию и пониманию иноязычной речи на слух студентов-экологов. Рассмотрим их основные характеристики.

В докладе вниманию слушателя предлагается новая информация, результаты научного исследования, выдвигаются научные проблемы и гипотезы, делаются обобщения научных фактов, достижений. По характеру предъявляемой информации доклады можно разделить на научно-проблемные и научно-реферативные.

Доклады произносятся на конференциях, симпозиумах, семинарах, т.е. в ситуациях публичного, официального общения. Адресат – специалисты, знакомые с проблематикой данной научной области. Временная продолжительность доклада колеблется от 20 до 40 мин и определяется конкретной ситуацией и регламентом. Содержательная сложность, предварительная подготовленность, строго официальный характер ситуации, жесткие жанровые характеристики делают доклад более всех других жанров устной научной речи схожим с письменной научной речью. Устно произнесенный научный доклад отражает работу разума и адресован разуму, следовательно, он должен удовлетворять требованиям логического построения и максимальной объективности изложения. Ограниченность контакта с реципиентом почти полностью исключает использование внеязыковых средств; отсутствие обратной связи требует большей полноты.

Композиция речи – это закономерное, мотивированное содержанием и замыслом расположение всех частей выступления и целесообразное их соотношение [3, с. 205]. Композиционно текст доклада состоит из трех частей: *вводной*, *основной* и *заключительной*. К **в в о д н ы м** компонентам относятся *заголовок* и *интродукция*.

З а г о л о в о к обычно присутствует в речи оратора, он может включаться и в письменный вариант доклада. Являясь посредником между аудиторией и текстом, он сообщает об основной теме выступления, выполняя таким образом информационную функцию: *Source Identification and Mitigation of Industrial Pollution*. В редких случаях заголовок может также нести оценочно-волевое начало, настраивая аудиторию на точку зрения выступающего. Оценочность заголовка может выражаться лексически (с помощью эмоционально окрашенных единиц) или синтаксически (с помощью риторических вопросов, неправильного порядка слов, императивов): *End of Life Treatment Costs for a Computer in Costa Rica; Why Was It Necessary to Develop Terra Munda?*.

Грамматически заголовок представляет номинативные словосочетания и простые предложения с преобладанием повествовательных типов. Докладчики стремятся сделать заголовок кратким, но вмещающим всю необходимую информацию.

И н т р о д у к ц и я заявляет тему доклада, создает эмоциональную атмосферу для дальнейшего восприятия выступления в нужном адресанту русле и может включать в себя резюме, содержащее перечисление и краткое

описание проблем, которые будут рассмотрены в основной части. Интродукция может быть развернутой или ограничиваться одним предложением. Исследователи выделяют три типа интродукции:

- нормативная, т.е. построенная в соответствии с нормами и правилами, закрепленными в риторике, когда оратор обращается к публике и кратко излагает предмет речи;

- интригующая, где вместо краткого описания речи выступающий вносит неожиданный элемент (вопрос, диалог с аудиторией, шокирующая идея);

- контактоустанавливающая, нацеленная на то, чтобы установить контакт со слушателями, повлиять на их мысли и чувства).

Пример нормативной интродукции: *We will first give some examples on the filter function of shallow bays, focusing on nitrogen, based on studies in some coastal bays in temperature areas in Scandinavia. Secondly, we will present conceptual models on how eutrophication can be expected to change the filter function of shallow coastal bays.*

Пример интригующей интродукции: *My first question that I put to the audience at the Eco-Tech symposium was: How many of you have English as your native language? Only two persons raised their arms. The audience consisted of people from 24 different countries around the world. A huge multicultural group! ... A multicultural group as the one at this symposium that is cooperating on environment – an issue of mayor importance in the area of Globalization has high potential for presenting alternative and creative solutions.*

О с н о в н а я ч а с т ь доклада обладает вполне четкой композиционной структурой, которая включает следующие компоненты: формулировка гипотезы или тезиса, доказательство, иллюстрации, выводы, обобщения. Часто она также содержит графики, схемы и рисунки, т.е. естественные визуальные опоры.

По способам тематического развертывания в изученных текстах можно выделить два типа композиции:

- 1) последовательный – изложение идет по восходящей линии, от одного тематического блока к другому; в результате раскрывается основная идея. Такой тип композиции связан с хронологическим описанием;

- 2) концентрический – основная идея формулируется в начале в общей форме, в процессе речи она обосновывается, обогащается, конкретизируется; в конце речи оратор возвращается к формулировке основной идеи, уточняя ее. Этот тип композиции обычно соединяется с последовательным типом.

Как считают психологи, основная мысль речи лучше и полнее воспринимается в том случае, если она четко сформулирована в начале или, лучше, в конце (антикульминация и кульминация) [4, с. 72].

Как известно, аргументация – одна из возможностей речевого воздействия на рациональное сознание человека, способ убеждения оппонента в своей правоте; процесс убеждения – своего рода управление мышлением аудитории под воздействием аргументов. Именно поэтому *аргументативный блок* является наиболее объемным компонентом

композиционной структуры основной части научного доклада, и его основными составляющими являются: *тезис, аргумент, следствие*.

Тезис – это положение (утверждение), которое нуждается в доказательстве и где эксплицируется отстаиваемая оратором точка зрения по поводу проблемы. Исследователи выделяют несколько видов тезисов [5], из них для текстов научных докладов наиболее характерными являются:

- декларативы (риторические акты): *In our research we wanted to test the hypothesis that chemical coagulation in combination with organic flocculants and/or a sorbent can remove steroid hormones from wastewater;*

- констативы (констатация проблемы, факта): *Eutrophication is currently changing the function of the lagoons and embayments as buffer zones;*

- аффирмативы (утверждения, заявления): *As urban stormwater contains various types of pollutants, it would be ideal to use the treatment technology that has versatile capabilities. In addition, to protect the environment, the technology must be environmentally friendly. **In this regard, ferrate technology appears to be one of the potential candidates.***

Аргумент – это довод, который обосновывает тезис. Аргументом могут быть суждения, релевантные примеры, ссылки на принятые в обществе точки зрения (постулаты, аксиомы, принципы) или на собственное мнение. Логическими формами аргументации в научном докладе являются дедукция, индукция, аналогия [3, с. 207].

Дедукция – логический переход от общего знания к частному, подведение частного случая под общее правило.

Индукция – обобщение, возникающее на основе анализа эмпирического материала, базирующегося на опыте, логический переход от единичных фактов к более общему положению.

Аналогия – подобие, сходство предметов в каких-либо свойствах и признаках.

Обычно форма аргументации выступает в докладе комбинированно.

Аргумент сложен по структуре, так как включает в себя ряд единиц меньшего порядка. В тексте аргумент может быть представлен частью предложения, целым предложением или сверхфразовыми единствами. Он может быть прямым (доказательство), косвенным (рассуждение и описание) или имплицитным, т.е. не присутствовать в тексте непосредственно.

Доказательство – это реальные доводы в пользу тезиса с помощью объяснения, разъяснения, утверждения.

Рассуждение – это специальный способ развертывания мысли, с помощью которого оратор пытается убедить аудиторию, не эксплицируя самого доказательства, с помощью аналогии, примера, собственно рассуждения.

Описание характеризует явление, предмет или ситуацию, чтобы показать аудитории, как их нужно рассматривать, чтобы далее сделать вывод, исходя из их характеристик.

Последний элемент аргументативного блока – **следствие** – это вывод, суммирующий аргументы и преподносящий тезис в новом свете как

нечто доказанное. Оно либо повторяет тезис, либо является экспликацией процесса доказательства в аргументации. По форме следствие может представлять собой заявление, констатацию, характеризацию или предостережение [5].

Пример следствия-заявления: *So far, the Seatrack Web drift forecasting system with integrated information from AIS has proved to be a very effective tool, substantially increasing the possibilities to identify ships suspected of illegally discharging oil into the sea.*

Пример следствия-констатации: *Thus, seawater contamination with mustard gas and its derivatives substantially affects the biocenosis, namely, decreases the species diversity and evenness indices and increases the indices of dominance. Reduction of the species diversity of the marine bacterioplankton means a decrease in the stability of the biosystem as a whole.*

Оратор может не только рассказывать, но и демонстрировать карты, таблицы, схемы, графики, чертежи, модели (они присутствовали в 34 из 50 проанализированных текстов, что составляет 68 % от общего количества), диапозитивы, видеоролики, мультимедийные средства, а также чертить и писать на доске. Являясь экстралингвистическими факторами, все это входит в композиционную структуру речи.

В з а к л ю ч е н и и последней части композиционной структуры доклада, подводятся итоги всему сказанному, делаются логические выводы, обобщаются мысли, кратко повторяются основные тезисы, намечаются пути развития идей, ставятся какие-либо задачи. Заключение может содержать этикетные формулы, призыв, пожелание, сообщение.

Пример заключения: *Following one of the proposals for continuing the line of research on the Waste Treatment Group in the Geotechnics area, the objective of our work was to evaluate the degree of conformity of the rating criteria of USW landfills from the environmental management viewpoint, in terms of implementation, operation and closure of landfills, and interactions with the environment.*

Therefore, by applying the IQS assessment technology in the fifteen case studies, it was possible to confirm the two hypotheses under discussion: that the IQA adequate rating does not guarantee environmentally secure USW treatment and disposal, and that NBR ISO 14001 is a valuable tool that can be used in a landfill rating inventory.

Lastly, in addition to the need to use skilled personnel, with know-how and multi-disciplinary experience, it must be stressed that different landfill assessment systems should be considered and used in accordance with their sizes. Otherwise, distortions may occur since it may be impossible to adopt procedures that are absolutely possible and necessary in some other large landfill.

Говоря о смысловой структуре текста научного доклада, следует отметить, что на современном этапе для таких направлений языковедческих исследований, как лингвистика текста, коммуникативный синтаксис, функциональная стилистика, актуальным становится изучение единиц построения текста. Внимание лингвистов привлекают проблемы выделения

«структурных форм речи» (В.В. Виноградов), участвующих в организации целого текста, установление законов связанности отдельных текстовых единиц в целый текст. Тем не менее сами принципы вычленения структурных единиц текста еще недостаточно разработаны, не существует исчерпывающего списка этих единиц, не описаны возможности и способы их сочетаемости и взаимодействия в различных жанрах речевого общения. Наблюдения над архитектурой текста строятся в основном на материалах письменной речи, главным образом – художественной литературы. Изучение устной научной речи с позиций анализа строения текстов разных жанров еще только начинается.

Традиционно в качестве единиц, составляющих текст, называются абзац, сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство или единицы более сложные – формы изложения информации (И.Р. Гальперин) и *микротекст*. Для анализа логико-содержательной и композиционной организации текста мы будем использовать последнее понятие.

М и к р о т е к с т представляет собой структурно оформленную единицу, состоящую из фраз и их объединений. По определению Т.Е. Акишиной, «микротекст – это типовой текстовый блок, предпочтительно опирающийся на определенный функциональный тип речи, имеющий внутреннюю структуру, типичные речевые клише и закрепленные за ним синтаксические конструкции, реализующий тематический компонент и характеризующийся исчерпанностью целевой установки» [6].

Опираясь на достижения лингвистики в вопросе вычленения текстовых единиц (работы Н.Д. Зарубиной, А.Н. Кожина, О.А. Крыловой, В.В. Одинцова, Ю.А. Васильева), современные исследователи предлагают выделять следующие наиболее характерные микротексты устной научной речи.

В пределах вступительной части можно выделить микротексты: манифестация цели, темы, проблемы, их обоснование, план рассмотрения.

Прослеживая развитие отдельной мысли в основной части текста, можно выделить микротексты: тезис, аргументация, доказательство, вывод, обобщение.

Заключение состоит из следующих микротекстов: выводы (итоги, перспективы).

В зависимости от функционально-смысловой организации основной части в изученных текстах можно выделить такие микротексты, как определение, описание, сообщение, повествование, рассуждение (доказательство как вид рассуждения).

Микротексты различаются по сложности строения, объему, коммуникативно-информативной роли в целом тексте, степени тематической завершенности и структурно-языковой оформленности и, наконец, по своей частотности.

Рассматривая синтаксические особенности текстов докладов, несложно заметить, что в них преобладают сложноподчиненные предложения. Немногочисленные простые предложения развернуты за счет однородных членов. Необходимость полноты изложения приводит к широкому использованию различных типов определений. Специфичными являются

препозитивные определительные группы, состоящие из целых цепочек слов: *oligotrophic nutrient-poor water, global atmospheric climate models*, что связано с требованием точного ограничения используемых понятий. По этой же причине многие слова поясняются предложными, причастными, герундиальными и инфинитивными оборотами.

Связи между элементами внутри предложения, между предложениями внутри абзацев и абзацами внутри текста выражены эксплицитно, что ведет к обилию и разнообразию союзов и союзных слов: *that, and that, or, nor*; двойных следующих союзов: *not merely... but also, both...and, as...as...* и таких двойных союзов, которые в художественной литературе уже стали архаизмами: *thereby, therewith, hereby*.

Преобладание именных, а не глагольных конструкций дает возможность большего обобщения, устраняя необходимость указывать время действия. По этой же причине заметное предпочтение отдается пассиву и неличным формам глагола. Порядок слов преимущественно прямой. Инверсия может служить для обеспечения логической связи с предыдущим предложением.

Авторская речь часто построена в первом лице множественного числа, что вовлекает слушателей в процесс рассуждения и доказательства и придает изложению большую живость: *we are beginning to see, we deal with, we are now speaking*. Этой же цели служит и сравнительно частое употребление настоящего продолженного и будущего времен вместо настоящего.

Устойчивость жанрообразующих факторов, акцент на содержательную сторону речи, широкое использование книжно-письменных средств не способствует проявлению речевой индивидуальности автора.

С фоностилистической точки зрения, речь устного научного стиля соответствует литературной норме произношения, которой свойственны четкая артикуляция звуков, выделение логических центров, более медленный темп речи.

Сообщение – монологический жанр малой формы (обычно не более 10 минут), характерен для тех же ситуаций, что и доклад. По характеру содержания сообщение отличается от доклада более узкой проблематикой, меньшей масштабностью и значимостью заключенной в нем научной информации. По другим признакам сообщение приближается к жанру доклада, обнаруживая композиционную завершенность, содержательную подготовленность, тематическое единство, наличие определенной структуры тематического движения. Ввиду меньшей содержательной сложности сообщения по сравнению с докладом, его широкого использования в не столь официальных ситуациях совещания, заседания, сообщение отличается от доклада по соотношению средств письменной научной речи и устно-разговорных средств. Оно является более раскованным жанром, допускает свободу автора в композиционной организации текста, использовании средств оживления речи.

Лексически тексты сообщений представляют собой сочетание разных стилистических пластов: нейтрального и разговорного, терминов, речевых штампов и клише, заимствований и неологизмов. Широко используются вводные, оценочные и контактные слова. Слова употребляются либо в основных прямых, либо в терминологических значениях. Язык таких текстов тяготеет к более крупным, чем слово, единицам – словосочетаниям, которые выступают в качестве развернутого наименования профессиональных и научных понятий. При этом наибольшей частотностью характеризуются двухкомпонентные словосочетания, реже – двух- и трехкомпонентные.

Паралингвистические особенности исследованных текстов проявляются в среднем, иногда ускоренном темпе, логико-синтаксическом членении фраз, выделении опорных слов, кратких и средних паузах.

Выступление относится к потенциально диалогическим жанрам. Оно типично для ситуаций конференции, научного семинара, заседания, обсуждения. Выступление обычно возникает как реакция на доклад, сообщение другого лица. Оно может быть направлено как к коллективному адресату, так и к определенному лицу, предыдущему выступающему. Выступление характеризуется краткостью (обычно около 2–10 минут). Изученные нами тексты выступлений не обладают многими признаками содержательно-логической и композиционной организации рассмотренных выше жанров доклада и сообщения. Их характеризует отсутствие ярко выраженных композиционных характеристик, семантическая неполнота, отсутствие содержательной подготовленности и нередко тематического единства. При этом выступление обладает такими собственными признаками, как дискуссионность и полемичность. Это один из жанров, в котором наиболее полно проявляются индивидуальные речевые особенности говорящего.

Проведенный лингвометодический анализ текстов англоязычной публичной речи позволяет сделать ряд выводов, которые целесообразно учитывать при обучении аудированию студентов экологических специальностей. Прежде всего, необходимо следить, чтобы материалы, по которым ведется обучение, представляли тексты всех основных жанров устной моно-логической речи: доклада, выступления и сообщения. В целях оптимизации обучения аудированию вышеописанных текстов актуальность приобретает работа по отбору лексического минимума слов и словосочетаний с учетом коммуникативных и познавательных потребностей будущих специалистов.

Синтаксические особенности, выявленные при анализе текстов, представляющих различные жанры публичной монологической речи, также необходимо учитывать при обучении аудированию студентов-экологов. Включение в учебные тексты указанных синтаксических явлений важно прежде всего в силу их функциональной значимости, а также в связи с большой частотностью в тексте.

При введении средств синтаксиса необходимо обучение студентов не только типичным моделям, но и ориентации на интонационные средства

оформления, чтобы снять трудности при восприятии реальной публичной монологической речи.

Таким образом, изучение текстов основных жанров монологической публичной речи экологической тематики показало их принадлежность к нескольким функциональным стилям и наличие у каждого из рассмотренных жанров устойчивых содержательных и формальных признаков, а именно: определенной композиционной организации и языковых особенностей, которые необходимо учитывать в процессе обучения студентов восприятию и пониманию речи на слух.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М.М.* Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: в 5 т. – М., 1997. – Т. 5. – С. 159–206.
2. Современная русская устная научная речь / под ред. О.А. Лаптевой. – М., 1994. – Т. 4. – С. 9–17.
3. *Кохтев, Н.Н.* Ораторская речь: стиль и композиция / Н.Н. Кохтев. – М. : Изд-во МГУ, 1992 – 276 с.
4. *Зимняя, И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
5. *Богданов, В.В.* Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты: учеб. пособие / В.В. Богданов; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1990. – 88 с.
6. *Акишина, А.А.* Структура целого текста / А.А. Акишина. – М. : Изд-во. Высш. шк. профсоюз. движения ВЦСПС. – 1979. – Вып. 1, 2. – С. 11.

The article describes the essential characteristics of the main monological genres of public scientific speech – reports, presentations, statements – from the viewpoint of their composition and linguistic means.

Поступила в редакцию 10.03.10

О.В. Васильева

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Статья посвящена проблеме научно обоснованной организации содержания обучения иноязычному монологическому высказыванию. Автор выделяет наиболее типичные для сферы международных отношений монологические высказывания, анализирует их структурные, содержательные и стиливые черты, предлагает комплекс

упражнений для развития умений монологической речи. В статье обосновывается целесообразность овладения данными видами монологических высказываний, поскольку именно они определяют профессиональное иноязычное общение специалиста-международника.

Сила речи состоит в умении
выразить многое в немногих словах.
Плутарх

Иноязычное образование специалиста по международным отношениям (МО) наряду с другими профессиональными умениями включает и умения иноязычного монологического высказывания (МВ). Обучение МВ осуществляется на всех этапах языковой подготовки специалиста, но в рамках дисциплины «Иностранный язык специальности» ему уделяется особое внимание. Студенты факультета международных отношений Белорусского государственного университета в течение V, VI, VII семестров овладевают различными видами МВ, типичными для профессиональной сферы иноязычного общения. Но, на наш взгляд, особое внимание необходимо уделять таким высказываниям, как *информационная справка, аналитическая записка, доклад*, которые используются специалистами по международным отношениям во всех видах профессиональной деятельности: в дипломатической, организационно-управленческой, аналитической, научно-исследовательской, инновационной.

Каждый из видов МВ имеет свои специфические характеристики, обусловленные функцией, структурой и способом изложения информации. Но в то же время им присущи и общие черты. МВ в сфере МО характеризуются логичной последовательностью изложения, упорядоченной системой связей между частями высказывания, ярко выраженным стремлением авторов высказываний к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания. Поэтому *логичность, последовательность, точность, ясность и экспрессивность* являются основными чертами МВ в сфере МО.

Л о г и ч н о с т ь обеспечивает установление смысловых связей между последовательными единицами высказывания. **П о с л е д о в а т е л ь - н о с т ь** выражается в том, что выводы, вытекающие из содержания МВ, являются непротиворечивыми, для этого высказывание разделяется на отдельные смысловые отрезки, отражающие развитие мысли. **Я с н о с т ь** предполагает понятность в описании сложных политических и общественных процессов. **Т о ч н о с т ь** требует однозначности в назывании понятий в сфере МО, отсутствия расхождения между означаемым и его определением. Поэтому в МВ в сфере МО языковые и речевые средства используются, как правило, преимущественно в прямом значении. Этому также способствует высокая частотность применения терминов, обеспечивающая однозначность в понимании.

Хотя жесткие требования точности, предъявляемые к МВ в сфере МО, ограничивают говорящего в использовании различных образных речевых

средств (метафор, эпитетов, сравнений и т.п.), тем не менее специалисты-международники часто прибегают к ним. Образные средства необходимы для реализации требования ясности и доходчивости изложения. Объективное, «интеллектуальное» изложение содержания МВ требует экспрессивности, что позволяет акцентировать внимание аудитории на отдельных отрезках высказывания и способствует более эффективному воздействию на слушающего.

Характерной чертой всех видов МВ в сфере МО является их насыщенность терминами (около 25–30 %). Особенностью терминологической системы в сфере МО является наличие большого количества терминов из смежных дисциплин. Объемный терминологический аппарат в сфере МО затрагивает многочисленные области (политология, религиоведение, социология, геополитика, политическая и экономическая география, теория и история международных отношений, теория государства, теория суверенитета, теория безопасности, теория этнических и национальных объединений, теория конфликтов, теория переговорного процесса и пр.). Значение одного и того же термина в смежных областях может серьезно варьироваться, что представляет большую трудность для точного понимания контекста иноязычных высказываний. Поэтому в МВ в сфере МО специалисты-международники часто обращаются к приему уточнения термина с помощью описания его сути, приведения примера, использования сравнения и пр.

Общей чертой МВ в сфере МО является применение специальных речевых средств, указывающих на:

- последовательность развития мыслей – *вначале, потом, затем, прежде всего, предварительно* и др.;
- связь предыдущей и последующей информации – *как указывалось, как уже говорилось, как отмечалось, рассмотренный* и пр.;
- причинно-следственные отношения – *но, поэтому, благодаря этому, следовательно, в связи с тем, что, вследствие этого* и пр.;
- переход к новой теме – *рассмотрим теперь, перейдем к рассмотрению* и пр.;
- тождественность предметов, обстоятельств, признаков – *он, тот же, такой, так, тут, здесь* и др.

Рассмотрим особенности различных видов МВ в сфере МО.

Информационная справка – МВ в сфере МО с высокой информационной насыщенностью, логичной и последовательной композицией. Логическая схема развития замысла высказывания строится вокруг чередования фактов и цифровых данных, которые призваны служить доказательной базой основного довода, например, выступающей делегации на переговорном процессе. Информационная справка бывает, как правило, достаточно краткой и лаконичной, часто сопровождается визуальным подкреплением (таблица, диаграмма, схема).

Информационная справка имеет целью ввести в контекст профессиональной коммуникации фактический материал, что часто необходимо на

переговорном процессе, международной конференции для подтверждения правильности основного довода выступающей делегации [1, с. 12].

Информационная справка призвана изложить серию фактов, обнаруживающих между собой ту или иную связь и являющихся доказательной базой для основного доклада. Чаще всего она фактически характеризует политический, экономический, военный, общественный процесс или явление в каком-либо регионе.

Такой вид МВ предоставляется специалистом для профессиональной дискуссии в частично подготовленном или подготовленном виде. Поскольку она должна быть предельно лаконичной и вводить лишь фактическую информацию для анализа, к ее структуре предъявляются особые требования.

Овладевая структурой информационной справки, студент должен иметь представление о ее возможных логических схемах. Приведем наиболее типичные из них.

- Сравнение однородных фактов по годам, кварталам и т.п.:
факт 1 + факт 2 + факт 3 ... = вывод.
- Рассмотрение одного и того же факта на примере разных стран, компаний, международных организаций:
факт 1 в одних условиях → факт 1 во вторых условиях → факт 1 в третьих условиях ... = вывод.
- Сравнение разнородных фактов между собой с целью обнаружения единой причины, породившей их:
факт 1 ↔ факт 2 ↔ факт 3 ... = вывод.
- Последовательное предъявление серии фактов, имеющих причинно-следственные связи.
факт 1 → факт 2 → факт 3 ... = вывод.
- Предъявление фактов, противоречащих друг другу, что свидетельствует, как правило, о неоднозначности анализируемых политических и прочих явлений:
факт 1 ≠ факт 2 ≠ факт 3 ≠ факт 4 ... = вывод.

В информационной справке может использоваться прямая, обратная и смешанная хронология, что зависит от анализируемого явления и цели анализа. Как правило, она имеет пятичастную структуру:

- введение в тему справки (одно или два предложения), например, *Тенденции роста валютных инвестиций в экономику Республики Беларусь;*
- называние источника информации и срока давности сбора информации (одно или два предложения);
- предъявление фактической информации без каких-либо комментариев по выбранной логической схеме;
- объяснение критерия анализа фактов (если необходимо);
- формулирование выводов, сделанных в процессе сопоставления фактической информации (если необходимо).

В информационной справке чаще всего используются неопределенно-личные, безличные предложения, а также большое количество речевых

средств, логически связывающих представляемую фактическую информацию. Если используются схемы, таблицы, диаграммы и пр., говорящий применяет речевые средства, привлекающие внимание слушающих к той или иной части диаграммы, таблицы, например: *Обратите внимание на второй уровень валютных вливаний, представленный в таблице синим цветом.*

Информационная справка может включаться в содержание доклада или аналитической записки как вводная структура, сохраняющая свои стилевые черты. Время ее звучания не более 2–7 минут.

Аналитическая записка – высоко информативное подготовленное заранее речевое высказывание, имеющее конкретно заданную тему. В нем анализируются несколько проблем или проблемных ситуаций. Высказывание подкрепляется цитатами и сравнениями из опыта другой страны или региона, аналитическими комментариями специалистов в той или иной области.

Аналитическая записка часто включает краткое изложение мнения общественности по проблеме, результаты социологических опросов, а также сложившуюся точку зрения в СМИ. Проблема в высказывании анализируется исходя из причинно-следственных предпосылок. Затем предъявляются ближайший и отдаленный прогнозы с позиции интересов различных сторон. Центром смысловой нагрузки аналитической записки являются выводы, которые, как правило, приводятся в конце высказывания и содержат перспективу развития данной проблемы в будущем, конкретные ожидания или последствия для компании, страны, региона, этапа сотрудничества и пр. Метод изложения аналитической записки, как правило, индуктивно-дедуктивный.

Аналитическая записка имеет цель проанализировать современное состояние какой-либо проблемы и сделать прогноз на ближайшую и отдаленную перспективы, поэтому этот анализ может осуществляться как в прямой и обратной хронологии, так и в смешанной. Хотя наиболее часто в практике международной коммуникации используется прямая хронология. Структура аналитической записки чаще всего имеет следующие элементы.

- Введение – формулирование проблемы одним или двумя предложениями.
- Предъявление фактического материала, информационных справок и пр., подтверждающих наличие данной проблемы в реальной действительности. Цитирование точки зрения экспертов, специалистов и привлечение их фактических и цифровых данных, анализ доводов экспертов. (Анализу подвергать необходимо не только точку зрения сторонников и противников той ли иной позиции, но и нейтральной стороны, поскольку, как показывает практика, третья сторона всегда присутствует. Даже если она в данный момент не является активным действующим и заинтересованным участником, при даже незначительных изменениях обстоятельств исследуемой проблемы нейтральная сторона часто становится активным, а порой даже агрессивным актером международного процесса.)

- Анализ точки зрения общественности, рассмотрение результатов социологических опросов, интернет-форумов и пр.

- Приведение точки зрения ведущих СМИ различных стран на сложившуюся проблему.

- Сравнение обстоятельств с похожими обстоятельствами в истории других стран. Рассмотрение опыта других регионов в решении сложившейся проблемы.

- Прогноз на ближайшую перспективу развития ситуации. Анализ позитивных и негативных последствий.

- Прогноз на отдаленную перспективу. Политическая, экономическая, военная, юридическая стороны вопроса, конституционная правомерность возможных решений.

Аналитическая записка, как правило, не содержит предложений о принятии тех или иных решений. Ее цель – поставить проблему, предъявить ее детальный «разбор», выявить причинно-следственные предпосылки, обозначить перспективы развития проблемы. Время звучания аналитической записки – не более 10–15 минут.

Д о к л а д – высокоинформативное речевое высказывание, представляющее собой развернутое изложение на определенную тему. Выполняет информирующую функцию. В основе доклада лежит письменное высказывание в виде полного или тезисного варианта. Композиция – логичная, строгая. Ведущий способ изложения – повествование. Методы изложения – дедуктивный и индуктивно-дедуктивный. Причем главный тезис может быть сформулирован как в начале, так и в конце высказывания. Ведущая стилевая черта – логичность. Доклад в сфере МО, как правило, звучит достаточно продолжительно (20–45 минут). Наиболее распространенными в профессиональной деятельности специалиста-международника являются *аналитические* доклады. Реже применяются *информирующие* доклады.

Цель **а н а л и т и ч е с к о г о** доклада в сфере МО – рассмотреть сложившуюся ситуацию в том или ином политическом процессе и выявить комплекс взаимообусловленных проблем, вызвавших такую ситуацию, оценить положение с точки зрения позитивных, негативных факторов и возможных последствий [2, с. 25].

И н ф о р м и р у ю щ и й доклад в сфере МО имеет цель изложить факты, демонстрирующие содержание и результаты различных этапов международной деятельности, политического и экономического сотрудничества и пр.

Структура доклада в сфере МО может варьироваться в зависимости от речевой задачи докладчика. Типичные речевые задачи воздействия на слушающих 1) аналитического доклада: доказать, что ... ; обосновать вывод о том, что ... и пр. ; 2) информирующего доклада: сообщить слушающим об этапах деятельности, ее результатах с тем, чтобы дать ей оценку.

Последовательность изложения в аналитическом докладе подчинена следующим логическим схемам развития замысла:

1) *довод + довод + довод + ... = выводы;*

2) *довод → контрдовод → довод → ... = выводы.*

Информирующий доклад имеет следующую логическую схему:

факт + факт + факт + ... = выводы.

Доклад в сфере МО может прерываться информационными справками или аналитическими записками, которые уточняют обсуждаемую в докладе ситуацию.

Обучение студентов данным видам МВ в сфере МО, на наш взгляд, целесообразно осуществлять на *двух* последовательных этапах. Цель *п е р в о г о* этапа – овладение структурой, стилевыми и речевыми средствами МВ в сфере МО. Цель *в т о р о г о* этапа – развитие и совершенствование умений МВ в сфере МО.

Для эффективной организации обучения МВ студентов-международников нами был разработан комплекс упражнений для каждого из названных этапов. Приведем примеры упражнений первого этапа.

- Прочитайте транскрипцию информационной справки «Этапы сотрудничества Республики Беларусь и ФРГ». Определите логическую схему, используемую автором. Выявите структуру информационной справки.

- Ознакомьтесь с транскрипцией аналитической записки «Республика Беларусь в проекте «Восточное партнерство». Выявите структуру и используемые речевые средства аналитической записки.

- Ознакомьтесь с транскрипцией доклада «Сотрудничество Республики Беларусь со странами Восточно-Азиатского региона». Обоснуйте, почему автор выбрал данную структуру доклада. Определите вид доклада, сформулируйте его речевую задачу. Выявите типичные речевые средства аналитического доклада.

На втором этапе обучения студенты готовят информационные справки, аналитические записки, информирующие или аналитические доклады, которые исполняются в рамках обучающего занятия, моделирующего тот или иной этап переговорного процесса. Накануне студентам предлагается тематика переговоров, интересы и цели участников переговорного процесса. Каждый из обучаемых выбирает для себя роль в соответствии с задачами участников каждой делегации. Группа студентов, представляющая одну делегацию, совместно разрабатывает стратегию переговоров, распределяет тактические задачи между участниками делегации, выбирает председателя, основного докладчика, разрабатывает повестку переговоров и пр. [3, с. 16].

Непосредственно на занятии студенты обыгрывают этап переговоров, сотрудничая со второй группой студентов, представляющих вторую делегацию. В дальнейшем обучающее занятие подвергается анализу студенческой группой и преподавателем. Анализируются и оцениваются речевая деятельность каждого студента и группы, представляющей одну делегацию. Рассматриваются результаты речевого взаимодействия

контрагентов, речевого поведения, этикета и пр. Изучается выбранная тактика и стратегия каждой группы с целью выявления ее эффективности для решения поставленной перед переговорщиками задачи.

Практика показала, что в начале обучения на данном этапе целесообразно использовать занятия, моделирующие этапы двустороннего переговорного процесса. И только на заключительной стадии обучения имеет смысл моделировать в учебных условиях этапы многосторонних переговоров, на которых монологические высказывания студентов являются лишь частично подготовленными.

Итоговым контролем результатов обучения монологическому высказыванию в сфере МО является государственный экзамен по первому иностранному языку (немецкий), на котором студенты в устной форме в виде частично подготовленного аналитического доклада защищают свой реферат, посвященный анализу той или иной международной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Knapp, P.* Effiziente Verhandlungstechniken in der täglichen Praxis / P. Knapp, A. Novak. – 2. Aufl. – Verl. Recht und Wirtschaft, 2006. – S. 12.
2. *Fisher, R.* Das Harvard-Konzept. Klassiker der Verhandlungstechnik / R. Fisher, W. Ury, B. Patton. – 22. Aufl. – Campus Verl., 2004. – S. 25.
3. *Ehmer, S.* Dialog in Organisationen, Praxis und Nutzen in der Organisationsentwicklung / S. Ehmer. – Universität Kassel, 2004 – S. 16.

The article deals with the problem of scientifically based arrangement of the contents of teaching monologue to international relations specialists. The author selects the most typical utterances in the sphere of international relations, analyses their structural and stylistic features.

Поступила в редакцию 17.03.10

В.Н. Винокурова, Т.П. Карпилович

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения функциональной грамматике на втором курсе переводческого факультета МГЛУ. Главное внимание уделяется способам и средствам одновременного развития таких составляющих коммуникативной компетенции, как лингвистическая (грамматическая) и социокультурная компетенции. Этому способствует использование специально отобранных текстов исторической, культурологической

и актуальной общественно значимой тематики, содержащих изучаемые грамматические явления, что обеспечивает функционально-коммуникативную основу всех этапов работы над грамматическим материалом.

Как известно, коммуникативный подход к обучению грамматике предполагает соблюдение принципа: синтез – анализ – синтез. Это означает, что грамматические структуры и составляющие их элементы должны предъявляться студентам в целостном тексте, далее вычленяться из него для тренинга с использованием арсенала тренировочных упражнений и на заключительном этапе использоваться студентами в собственных текстах для описания событий, высказывания комментариев, догадок, предположений, вывода умозаключений и подведения итогов, а также для языкового выражения других коммуникативных намерений.

Для выполнения поставленных задач в обучении грамматике на втором курсе переводческого факультета МГЛУ используются в основном тексты страноведческого и культурологического характера, способствующие формированию не только *лингвистической* (грамматической), но и *социолингвистической, социокультурной и дискурсивной компетенций*. Указанные компетенции, наряду с лингвистической, компенсаторной, стратегической и другими составляющими, входят в структуру родовой компетенции – *коммуникативной* (Д. Хаймс, С. Сэвиньон, Н.В Гез, А.А. Миролубов и др.), формирование которой представляет основную цель обучения иностранным языкам. В этом обучении каждая из перечисленных компетенций включает межкультурный компонент [1], что особенно важно учитывать при обучении будущих переводчиков.

В настоящее время обучение грамматике на втором курсе переводческого факультета проходит в рамках дисциплины “Функциональная грамматика”, в которой каждая тема и раздел включают изучение как форм и значений грамматических единиц, так и их функций в различных типах текстов [2]. Вместе с тем ее текстовая основа на всех этапах (введение новых грамматических явлений, тренировка, выход в речь) дает полное основание считать данную дисциплину не только функциональной, но и коммуникативной грамматикой [3; 4], где главное внимание уделяется вопросам понимания и порождения высказываний и текстов. При обучении функциональной грамматике устанавливаются тесные междисциплинарные связи со страноведением и практикой устной речи, поскольку используемые тексты тематически связаны с указанными учебными дисциплинами (“День благодарения”, “Обычаи и традиции в США”, “Проблемы здравоохранения, питания и здорового образа жизни” и др.).

По своей форме (устная/письменная) отобранные тексты подразделяются на два основных вида. П е р в ы й вид включает аутентичные короткие аудиотексты (монологической и диалогической формы), отобранные для введения конкретных грамматических явлений: личных временных форм глаголов, неличных форм глагола (инфинитива, герундия и причастия),

модальных глаголов, форм косвенных наклонений, артиклей и др. После прослушивания студентам предлагаются различные задания на идентификацию и тренировку изучаемых грамматических явлений, а затем творческие задания: развить идею, выразить свое отношение, сравнить с обычаями и традициями в нашей стране, сделать выводы на основе фактов текста и своего жизненного опыта и др.

Второй вид текстов – это аутентичные письменные тексты, отобранные из качественных английских и американских газет и интернет-источников, также связанные с культурно-историческими событиями Великобритании и США. Актуальность текстов определяется их соотнесенностью с реальными событиями и включением в учебный процесс в реальные сроки (например, обсуждение истории и сущности праздника Хэллоуин – в конце октября, истории возникновения традиции празднования Дня благодарения – на последней неделе ноября, обсуждение пожеланий друг другу к Новому году – в начале IV семестра, исторических и современных традиций празднования Дня святого Валентина – в середине февраля, обсуждение пасхальных традиций и обычаев – в марте-апреле). Включение этих текстов в учебный процесс повышает интерес и мотивацию студентов, стимулирует употребление в речи сложных грамматических структур.

Междисциплинарный принцип реализуется и в использовании медийных текстов, посвященных отрицательным последствиям курения, ответственности пациентов за свое здоровье, организации здравоохранения в Великобритании и США и другим актуальным социальным проблемам, которые связаны с изучаемыми темами на занятиях по практике устной речи.

Естественно, что во всех рассматриваемых текстах активные грамматические явления представлены в комплексе, однако для целей обучения можно вычленил наиболее употребительные в каждом тексте, соответствующие изучаемой грамматической теме. Так, в тексте об истории возникновения праздника Хэллоуин содержится много пассивных конструкций, в том числе таких, которые требуют употребления различных форм инфинитива, например: *The Celts believed all laws of space and time were suspended during this time...; It was believed to be their only hope for the afterlife; The custom of Halloween was brought to America in the 1840's by Irish immigrants...* Изобилие таких конструкций позволяет использовать данный текст на всех этапах изучения форм страдательного залога (введение, тренировка, выход в речь). Учитывая специфику переводческого факультета, преподаватель предлагает студентам задания на перевод наиболее сложных примеров на русский язык, в частности, таких, которые требуют в русском языке определенных грамматических трансформаций. Так, пассивная конструкция с последующим инфинитивом в английском языке (субъектный предикативный инфинитивный оборот) переводится на русский язык путем вынесения в начальную позицию глагола-сказуемого в неопределенно-личной форме, при этом подлежащее английского предложения становится подлежащим придаточного предложения в русском языке [5, с. 147].

Например: *The custom of trick-or-treating is thought to have originated not with the Irish Celts, but with a ninth-century European custom called souling.* – Полагают, что традиция выпрашивания угощения возникла не у ирландских кельтов, а связана с европейской традицией 19 века, которая называется соулинг (соулинг – это угощение нищих в обмен на их обещания молиться за души усопших). Таким образом, на занятиях по грамматике внимание студентов привлекается и к закономерностям грамматических преобразований, составляющих, наряду с лексическими, основное содержание переводческой дисциплины “Основы перевода”, которая включается в учебный процесс с IV семестра. Обсуждение содержания данного текста на коммуникативном этапе (с особым вниманием к использованию пассивных конструкций) способствует формированию у студентов такой составляющей коммуникативной компетенции, как с о ц и о к у л ь т у р н а я , предполагающей “знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями” [6, с. 140].

Газетные статьи “NHS (National Health System) ‘Should Not Treat Those With Unhealthy Lifestyles’ Say Tories” и “Children, Obesity and Related Illnesses” (International Herald Tribune) содержат значительное количество модальных глаголов, что позволяет использовать их на всех этапах обучения данному грамматическому явлению. Например: *Failing to follow a healthy lifestyle **could** lead to free NHS treatment being denied under the Tory plans; The report <...> says no one **should** expect taxpayers to fund their unhealthy lifestyles.* Эти тексты дают возможность обсуждения проблем, связанных со здоровьем, и одновременной тренировки употребления модальных глаголов в речи путем поиска ответов на такие вопросы, как *What **should** (ought to) people do to stay healthy and fit? What **should** doctors do to help people lose weight, stop smoking and avoid obesity related diseases?* В такой работе формируется и социокультурная компетенция путем приобретения студентами знаний о лингвокультурном концепте “здоровье”, существующем в сознании британцев и выраженном в данном тексте с помощью следующих языковых средств: *losing weight, giving up smoking, receiving immunizations, attending regular health screenings, gym membership, fresh fruit and vegetables* и др. Межкультурный аспект социокультурной компетенции в данном случае обсуждается путем сравнения представлений британцев о здоровье и здоровом образе жизни и аналогичном концепте, характерном для ментальности жителей Республики Беларусь. На коммуникативном этапе сфера обсуждения проблем здоровья расширяется до вопросов, связанных с ответственностью компаний, выпускающих и рекламирующих вредные продукты питания, ответственностью пациентов за свое здоровье и степенью гуманности предложений английских консерваторов не тратить деньги налогоплательщиков на бесплатное лечение пациентов, не желающих избавляться от вредных для здоровья привычек.

Для тренировки употребления модальных глаголов с перфектными инфинитивами используются тексты об истории возникновения праздников День благодарения и Международный день студентов. На основе содержания данных текстов студентам предлагаются задания для перевода на английский язык следующих предложений: *Индейцы, должно быть, действительно хотели жить в дружбе с пилигримами; На съезде Международного союза студентов, проходившем в Брюсселе в ноябре 2009 года, вероятно, обсуждались и экологические проблемы.* Вопросы для обсуждения исторических фактов, а также для вывода умозаключений могут быть сформулированы следующим образом: *What might have happened to students in Europe if they had not fled to London in 1939? Do you think the pilgrims would have survived without the help of the local Indian tribes?* и др.

В начале IV семестра оптимистическое настроение в аудитории можно создать с помощью текста, содержащего пожелания к Новому году. Вот несколько примеров: *Try to understand a point of view that is different from your own. Forgive an injustice. Listen more. Be kind. Don't put up with second hand smoke. If you see litter on the sidewalk, pick it up instead of walking over it. Express your gratitude. Give credit when it's due* и др. Очевидно, что данный текст может служить хорошей базой для повторения утвердительных и отрицательных форм повелительного наклонения, а также особенностей выражения не только пожеланий и советов, но и приказов, инструкций. Студентам предлагается критически оценить пожелания, приведенные в тексте, выбрать наиболее удачные, на их взгляд, и сравнить с принятыми в родной культуре, а далее высказать собственные пожелания родным и друзьям в наступившем году.

При изучении категории наклонения у преподавателей имеется большой выбор заданий творческого характера для выражения проблематичных и нереальных действий – пожеланий, советов, рекомендаций, критических высказываний и др. Одним из примеров может быть использование текста о различных теориях происхождения Дня святого Валентина и способах его празднования в разных странах. Ответы на следующие вопросы, стимулирующие использование форм сослагательного наклонения, вносят вклад и в формирование межкультурного компонента социокультурной компетенции: *Would you give a box of chocolates to a boy if you lived in Japan? Would you try to introduce Valentine's Day if you lived in Norway (They don't have it)? Would you send a card to your pet, if you were a pet owner in the USA? What Valentine message would you write to your English-speaking friend?*

Статья из Daily Mail (2004, Dec. 4) “Smoking ‘lowers IQ and raises the risk of dementia’” содержит много цитат и прямой речи и может быть успешно использована для тренировки преобразований в косвенную речь с выполнением необходимых правил трансформации. В статье также содержится большое количество примеров причастия и герундия – неличных форм английского глагола, которые вызывают особые трудности у студентов. Работу над распознаванием этих форм облегчает их употребление в тексте

в различных синтаксических функциях. Например, герундий используется в функциях подлежащего: *Smoking can lower your IQ and increases the risk of dementia later in life*; определения: *the long-term effect of smoking on cognitive ability, the impact of smoking on the IQ*; обстоятельства: *After taking into account other factors which can influence their intelligence*. Наиболее сложные случаи предлагаются студентам для перевода на русский язык, как в следующем примере, где герундий выполняет функцию именной части составного именного сказуемого: *whether that's organising their daily life, remembering what to buy at the shops; doing crosswords puzzles or playing bridge*. Кроме того, данная статья содержит много языковых средств выражения этнокультурного концепта “здоровье” и может быть использована для обсуждения такой важной проблемы, как негативное влияние курения на физическое здоровье человека, на умственные способности в зрелом возрасте: ухудшение памяти (*damage to memory*), снижение остроты ума (*damage the ability to think quickly*) и наступление слабоумия (*the onset of dementia*).

Таким образом, обучение функциональной грамматике на материале текстов историко-культурной и актуальной социально значимой тематики вносит вклад в формирование межкультурного компонента не только лингвистической, но и других составляющих коммуникативной компетенции. Это относится, как было показано выше на конкретных текстах и используемых в них грамматических явлениях, прежде всего к социокультурной компетенции, которая формируется на основе овладения студентами знаниями об исторических и культурологических фактах, а также об этнокультурных концептах. В перспективе планируется введение заданий на подготовку студентами собственных текстов различных жанров с использованием характерных для них грамматических явлений и, таким образом, формирование дискурсивной компетенции, которая является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции в области языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабинская, П.М. Компетентностный подход к разработке учебно-методического обеспечения по иностранному языку как средству межкультурной коммуникации / П.М. Бабинская // Вестн. МГЛУ, Сер. 2. Педагогика, психология и методика преподавания иностранных языков. – 2008. – № 2. – С. 81–88.
2. Бондарко, А.В. К теории функциональной грамматики / А.В. Бондарко // Проблемы функциональной грамматики. – М. : Наука, 1985. – С. 16–29.
3. Золотова, Г.А., Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1998. – 295 с.

4. Карпилович, Т.П. Обучение коммуникативной грамматике студентов языкового вуза / Т.П. Карпилович // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2007. – № 1. – С. 44–47.
5. Миньяр-Белоручева, А.П. Английский язык: Учебник устного перевода / А.П. Миньяр-Белоручева, К.В. Миньяр-Белоручев. – 2-е изд., испр. – М. : Изд-во “Экзамен”, 2004. – 352с.
6. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 416 с.

The paper considers the peculiarities of simultaneous developing of linguistic (grammatical) and sociocultural competences in the process of teaching functional grammar to future translators and interpreters.

Поступила в редакцию 18.03.10

Е.И. Головач

СТИЛИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВАНИЕ АДАПТАЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению понятия индивидуального стиля учебной деятельности по овладению иностранным языком на последипломном этапе, а также основным характеристикам коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического стилей. Кроме того, рассматривается адаптация методики обучения стилевым предпочтениям обучающихся путем адаптационно-развивающей индивидуализации и дифференциации, которая реализуется при помощи системы средств, включающих разнообразное варьирование, в частности, варьирование коммуникативных заданий, условий на разных стадиях выполнения заданий, а также форм организации работы. При этом обучающиеся попадают в условия как комфортные для них, если задания адаптированы к их стилю учебной деятельности, так и не совсем комфортные, если задания не соответствуют их стилевым предпочтениям. Варьирование степени адаптированности заданий для обучающихся с разными стилями учебной деятельности должно помочь им преодолеть некоторые ограничения, накладываемые стилем, и доразвить отдельные его компоненты.

Как в нашей стране, так и за рубежом существует множество исследований, посвященных такой характеристике учебной деятельности, как *индивидуальный стиль*. Интерес ученых к проблеме индивидуального стиля деятельности неслучаен: ведь это – одно из наиболее ярких выражений индивидуальности человека. В контексте учебной деятельности

исследование индивидуального стиля приобретает особую актуальность в рамках перехода к личностно ориентированной парадигме.

Во взглядах отечественных и зарубежных ученых на феномен индивидуального стиля деятельности прослеживаются некоторые различия. Большинство зарубежных психологов, в частности Г. Виткин, Дж. Рид, Р. Оксфорд, придерживаются подхода «от личности», при котором под индивидуальным стилем всегда понимается характеристика личности. Иначе говоря, стиль представляет собой системы операций, к которым личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств. В рамках данного подхода существует множество различных классификаций стилей учебной деятельности, выделяется около 20 различных его аспектов: конкретные и аналитические стили, аналитические и глобальные [1; 2; 3], импульсивные и рефлексивные, визуальные, аудиальные, кинестетические [4] и др.

Однако некоторые исследователи, например Дж. Киф, С. Григгс и Р. Дан, Р. Оксфорд и М. Эрман, считают, что стиль – изменчивая характеристика человеческого поведения, на которую могут влиять разнообразные факторы, например, учебный предмет, ситуация, возраст обучающихся, их знания, и мотивация. Этот подход в чем-то схож с пониманием стиля в советской науке, поскольку он принимает во внимание взаимодействие свойств личности и требований деятельности.

В советской и российской психологии в основном применяется подход «от деятельности», при котором стиль понимается как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека. В отличие от зарубежных подходов, в деятельностном подходе стиль не рассматривается как свойство личности, поскольку в зависимости от различных объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в различных стилях. По определению Е. А. Климова, стиль в широком смысле слова – это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [5, с. 49].

В. В. Белоус и А. И. Щебетенко конкретизировали определение Е.А. Климова применительно к учебной деятельности по овладению иностранным языком. «Индивидуальный стиль усвоения иностранного языка, – пишут они, – это целенаправленная система специфических приемов овладения иностранным языком, обусловленная свойствами уровней интегральной индивидуальности и адекватная требованиям учебной деятельности» [6, с. 89].

Одной из наиболее признанных классификаций индивидуального стиля учебной деятельности по овладению иностранным языком в рамках теории интегральной индивидуальности является классификация, предложенная М. К. Кабардовым. Автором были выделены три *типа*, или *стиля*, овладения иностранным языком: коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический

и смешанный. С одной стороны, при характеристике этих типов обучающихся М. К. Кабардов использует тот же набор дихотомий, который характерен для западной школы психологии и прикладной лингвистики при описании аспектов стиля учебной деятельности: ведущий канал восприятия, рефлексивность/импульсивность, глобальность/аналитичность. Кроме того, автор выделяет такой аспект стиля, как направленность на язык или речь (по самооценке обучающихся). С другой стороны, М. К. Кабардов особо останавливается на роли деятельности в формировании индивидуального стиля. Автор отмечает, что «вероятно, на формирование индивидуально устойчивых приемов и способов овладения иностранным языком оказывает влияние не только сама методика обучения, но и весь ход предшествующего психического развития индивида» [7, с. 67]. Этот взгляд на факторы, влияющие на индивидуальный стиль деятельности, ближе к теории интегральной индивидуальности, где в качестве стилеобразующих выступают как внутренние условия, определяемые интегральной индивидуальностью, так и внешние условия, выдвигаемые средой.

Коммуникативно-речевой тип характеризуется доминированием правого полушария, а, следовательно, наглядно-образного мышления. У таких обучающихся большой объем слухового восприятия и слуховой памяти, они успешны как в условиях произвольного, так и непроизвольного запоминания, легко идут на контакт. По словам Л. Якововица, иногда «они не в состоянии справиться ни с одним тестом, но, черт побери, с ними можно поговорить обо всем на свете». Другими словами, такие учащиеся больше ориентированы на «речь», а не на «язык» [8, с. 125].

При доминировании левого полушария (абстрактно-логического мышления) учащиеся (с когнитивно-лингвистическим типом овладения иностранным языком) лучше справляются с языковым анализом, предполагающим выявление логико-грамматических закономерностей в незнакомом языке, они больше ориентированы на «язык», а не на «речь».

М.К. Кабардов справедливо отмечает, что различные методы преподавания в разной степени требуют ориентации на язык или на речь. Например, так называемые прямые методы ориентированы на речь, а грамматико-переводные – на язык. Кроме того, ученый подчеркивает, что «отдельные методические системы по-разному учитывают психологические факторы, способствующие овладению иностранным языком. Их можно обозначить дихотомически: осознанность/неосознанность, произвольность/непроизвольность, аналитичность/синтетичность (глобальность), зрительный/слуховой канал подачи информации» [9, с. 175–176].

Какой должна быть *методика обучения иностранным языкам*, какие задания следует использовать, чтобы принять во внимание особенности обучающихся с различными стилями учебной деятельности? Эта важнейшая проблема по-разному решается в российской и зарубежной науке. В большинстве исследований обычно рассматривается индивидуальный стиль учебной деятельности в качестве одного из оснований

индивидуализации и дифференциации. Одними из наиболее масштабных исследований такого плана являются работы В. С. Почекаенкова и С. Ю. Николаевой. Кроме того, индивидуальный стиль деятельности как основание для индивидуализации и дифференциации упоминается и в работе В. П. Кузовлева. Данные работы основаны на теории интегральной индивидуальности, подразумевающей глубокий и всесторонний анализ индивидуальных свойств человека на разных уровнях, например, свойств индивида, личности, субъекта деятельности. Такая теоретическая обоснованность, безусловно, является их сильной стороной. Недостаток данных исследований состоит в слишком общем характере рекомендаций для индивидуализации и дифференциации на основании индивидуального стиля учебной деятельности.

Большинство западных работ, напротив, представляют собой только конкретные примеры того, как тот или иной аспект стиля можно принять во внимание при изучении иностранного языка. Например, К. Кинселла и К. Шерак анализируют формы организации работы с учетом предпочтений «аналитиков» и «глобалистов», Дж. Колл разрабатывает методику обучения грамматике и тех, и других. Р. Вэн приводит примеры самостоятельного создания обучающимися опор с учетом их перцептивного стиля. Главным недостатком данных исследований является отсутствие убедительной теоретической основы: как правило, за отправную точку принимается та или иная дихотомия стилей учебной деятельности и на ее основе предлагается методика.

Все эти исследования (как зарубежные, так и российские) объединяет одна идея: методика должна быть адаптирована к стилевым предпочтениям обучающихся, т.е. должна иметь место индивидуализация и дифференциация на основании индивидуального стиля учебной деятельности. Мы считаем, что данный принцип лишь усугубляет стилевые различия и, что особенно важно, стилевые ограничения обучающихся. Вслед за И. М. Осмоловской, мы считаем, что важным условием эффективности индивидуализации и дифференциации является их «адаптационно-развивающий» характер, т.е. ориентация не только на учет особенностей личности того или иного ученика, но и организация учебного процесса таким образом, чтобы развивать недостаточно развитые стороны личности обучающихся [10, с. 56]. Используя данный подход, мы рассматриваем стиль как изменчивую характеристику деятельности, на которую могут влиять не только свойства личности, но и условия деятельности. Адаптационно-развивающий характер индивидуализации и дифференциации должен способствовать овладению дополнительными стилями учебной деятельности (или их аспектами), что должно положительно сказаться на способности обучающихся приспосабливаться к различным условиям обучения и быть более самостоятельными субъектами учебной деятельности.

Рассмотрим более подробно возможные пути адаптационно-развивающей дифференциации при обучении взрослых устному

иноязычному общению. Адаптационно-развивающая дифференциация реализуется при помощи системы средств, включающих разнообразное варьирование, в частности, варьирование заданий, методических приемов, канала подачи информации, форм организации работы и, как следствие, варьирование степени адаптированности речевых упражнений для обучающихся с разными стилями учебной деятельности. Адаптационно-развивающая дифференциация предусматривает выполнение ВСЕМИ обучающимися одних и тех же заданий. Задания (или условия на уровне стадий задания) чередуются таким образом, чтобы принимать во внимание стилевые предпочтения обучающихся с разными стилями учебной деятельности. При этом обучающиеся попадают как в условия, комфортные для них, если задания адаптированы к их стилю учебной деятельности, так и в не совсем комфортные, если задания не соответствуют их стилевым предпочтениям. Варьирование степени адаптированности заданий для обучающихся с разными стилями учебной деятельности должно помочь им преодолеть некоторые ограничения, накладываемые стилем, и доразвить отдельные его компоненты

Глобальной характеристикой является ориентация обучающихся-когнитивистов (в терминах М. К. Кабардова – когнитивно-лингвистический стиль) на язык, а обучающихся-коммуникативистов (коммуникативно-речевой стиль) – на речь. Следовательно, задания можно разделить на две группы: *ориентированные на форму* или *на содержание*. В советской методике такое разделение широко практикуется (языковые и в меньшей степени условно-речевые упражнения ориентированы на форму, а речевые упражнения – на содержание) [11, 12.] В нашей работе мы предлагаем несколько иное разделение, а именно, разделение коммуникативных заданий на две группы – ориентированные только на содержание и предусматривающие ориентацию на форму. Под *коммуникативным заданием* мы понимаем организационную единицу учебного процесса, которая может быть использована для обучения всем видам речевой деятельности, обладающую определенной структурой, т.е. предусматривающую наличие трех стадий (до задания, во время задания и после задания), включающую в себя проблему, решение которой является приоритетным для обучающихся и подразумевает ориентацию в большей степени на содержание, чем на форму, а также использование тех же когнитивных процессов (например, выбора, классификации, распределения, анализа и оценки информации), которые задействуются при использовании языка в реальной жизни, для достижения определенного результата.

Задания, направленные на содержание, не предусматривают использования заданных грамматических конструкций и/или лексики. Фантазия авторов учебных пособий при составлении таких заданий мало чем может быть ограничена. Гораздо сложнее составить задания, которые предусматривали бы фокус на форму, но при этом не были бы условно-речевыми упражнениями, а оставались коммуникативными заданиями.

К данному типу заданий должно выдвигаться два основных требования, выполнение которых и представляет собой наибольшую трудность: естественность использования определенных конструкций и лексики в процессе выполнения задания и необходимость или, по крайней мере, желательность их употребления для выполнения задания.

Глобальная ориентация обучающихся-когнитивистов на язык, а не на речь, их склонность к анализу и произвольному запоминанию позволяет сделать предположение, что их стилевым предпочтениям будут соответствовать задания, ориентированные на форму, например, предусматривающие использование определенных грамматических конструкций и лексики, а также задания на решение лингвистических задач.

Классическим примером проблемного задания, ориентированного на форму, является *решение лингвистических задач*. Во время опытного обучения, проведенного на факультете иностранных языков МГЛУ для руководящих работников и специалистов в течение трех семестров на уровне *intermediate*, обучающимся регулярно предлагались такие задания, причем каждый раз управление со стороны преподавателя становится все менее жестким, что, как можно надеяться, способствует развитию учебно-познавательной компетенции обучающихся.

Рассмотрим, например, лингвистическую задачу на выявление закономерностей употребления видо-временных форм *the Present Simple* и *the Present Continuous*. Обучающимся предлагается ознакомиться с примерами и выбрать правильный вариант продолжения правила (следует отметить, что на уровне *intermediate* происходит не первичное знакомство с данными формами, а более детальное осмысление грамматических закономерностей):

The Present Simple	The Present Continuous
1) _____ She stays with us every weekend.	1) _____ Don't make so much noise. The baby is sleeping.
2) _____ She lives upstairs.	2) _____ Dan is working overtime this week.
3) _____ Hush! I hear some noise.	3) _____ I'm having a party this Saturday. Would you like to come?
4) _____ Water boils at 100 degrees Celsius.	4) _____ He's getting really tall.
5) _____ The train leaves at 10.30 tomorrow.	5) _____ Magda is always making a mess!
a) Regular actions/ habits b) Timetable future c) Universal truths d) States e) Actions happening now with verbs not used in the Continuous	a) Actions happening now b) Temporary actions c) Changing situations d) Arrangements (plans) for the future e) Actions happening too often (irritation)

В дальнейшем при выполнении лингвистических задач обучающимся дается более сложное задание: на основе специально сгруппированных примеров самим вывести правило, а также вывести правило на основании анализа примеров, которые не были предварительно сгруппированы.

Таким образом, задания на решение лингвистических задач были выстроены по нарастающей трудности, обучающимся предоставлялось больше самостоятельности по мере того, как у них становилось больше опыта в решении подобных задач.

Как уже было отмечено, лингвистические задачи соответствуют стилевым предпочтениям «когнитивистов», учитывая их склонность к анализу и внимание к форме. Однако форма организации работы при выполнении подобных упражнений (групповая или парная) призвана сделать их более привлекательными и для обучающихся-коммуникативистов, обеспечивая возможность взаимодействия с партнерами во время обсуждения примеров и вывода правила. Еще одним важным моментом для всех обучающихся, по нашему мнению, является наличие осязаемого результата, что соответствует мотивационным предпочтениям обучающихся.

«Коммуникативисты», напротив, ориентированы на речь, а не язык, кроме того, у них страдает качество решения лингвистических задач, следовательно, их стилю больше подходят задания, ориентированные на содержание, характеристика, свойственная большинству речевых упражнений. Однако стоит отметить, что практически все задания спланированы таким образом, что в них необходимо либо желательно употребление определенных структур и лексики.

Как пример задания, в котором такая необходимость выражена сильно, приведем коммуникативное задание на сравнение Беларуси с какой-либо другой страной “Comparing Belarus with another country” (практически неизбежным является употребление степеней сравнения прилагательных и других сравнительных конструкций, например, *as...as, not as (so)...as, by far, much bigger, more expensive than, etc.*).

Примером задания, в меньшей степени предусматривающего использование определенных структур и лексики, является коммуникативное задание “The person I admire”, при выполнении которого можно выделить буквально 3–4 выражения, полезные для всех обучающихся (e.g. *the reason I admire this person is because, the person I admire is..., he/she achieved so much, he/she is/was the sort of person who*). Остальное лексическое наполнение высказываний зависит от каждой конкретно взятой ситуации. Например, речь учащегося, который восхищается Альбертом Эйнштейном, имеет мало общего с рассказами других обучающихся о своих горячо любимых родных и знакомых.

Не вызывает сомнения, что коммуникативные задания, ориентированные на содержание, соответствуют стилевым предпочтениям обучающихся-коммуникативистов. «Когнитивистам» с их инертностью и важностью правильности речи, вниманием к форме, а также преобладанием зрительного

восприятия оказывается помощь на стадии до выполнения задания в виде опор, предназначенных для снятия лингвистических трудностей. Кроме того, такие обучающиеся сами выбирают определенные стратегии, облегчающие процесс выполнения задания, например, в процессе групповой работы вызываются записывать основные идеи, что помогает им сконцентрироваться не только на содержании, но и уделить достаточное внимание форме.

Такие характеристики стиля, как преобладающий тип памяти и восприятия, импульсивность/инертность и ориентация на рецепцию либо продукцию, также должны учитываться при разработке комплекса упражнений. Важной переменной здесь может выступать *необходимость во взаимодействии* с другими обучающимися для успешного выполнения задания.

Интересно сравнить мнения на этот счет российских и зарубежных ученых. Представители российской методики единодушны в том, что общение всегда подразумевает взаимодействие между его участниками. Так как коммуникативный метод обучения общению подразумевает перенос основных характеристик общения на процесс обучения общению (процесс иноязычного образования представляет собой модель процесса общения) [13, с. 98]), то в данном процессе также абсолютно необходимо взаимодействие между участниками. Эта идея сквозной нитью проходит через классификации речевых упражнений для обучения монологической и диалогической речи (например, все коммуникативные установки в классификации РУ, предложенной Е.И. Пассовым, отражают необходимость во взаимодействии: объясни, посоветуй, расспроси и т.д. [13, с. 119–120]. Подчеркивая важность взаимодействия, некоторые ученые отмечают, что на практике подлинное взаимодействие между обучающимися часто отсутствует. Они работают рядом, но не вместе [14]. Речь обучающихся при парной или групповой работе часто обращена к преподавателю, а не друг к другу, иными словами, имеет место демонстрация языка, а не его использование.

В зарубежной литературе необходимость во взаимодействии тоже, безусловно, признается, как, например, в классификации коммуникативных заданий (tasks), предложенной Н. Праби, построенной на доступе каждого из участников общения к разной информации: успешное выполнение задания подразумевает передачу информации от человека к человеку, построение логических заключений, формулировку и высказывание собственного мнения по определенной проблеме [15, с. 46]. Примером заданий, в которых не все участники имеют доступ к одной и той же информации, являются «классические» задания *jigsaw* или *information gap*. В этом случае взаимодействие между ними абсолютно необходимо для выполнения задания [16, с. 18–23].

Т. Пика, Р. Кэнеги и Дж. Фэллодан, разрабатывая свою классификацию коммуникативных заданий для обучения всем видам речевой деятельности, в частности, говорению, высказывают парадоксальную, на первый взгляд,

идею о том, что для успешного выполнения некоторых заданий взаимодействие между участниками необязательно. Информация, необходимая обучающимся для успешного выполнения задания, может быть предоставлена всем участникам – в таком случае у них нет необходимости во взаимодействии в процессе выполнения задания. Примером может служить задание на решение проблем или выражение своего мнения по какому-либо вопросу.

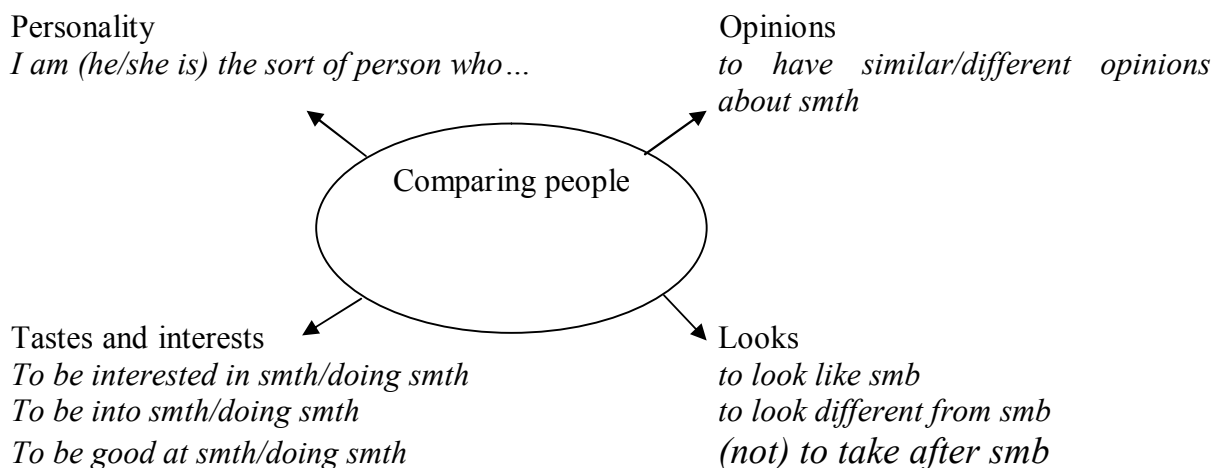
Мы считаем, что едва ли возможно полностью согласиться с данным утверждением, однако следует признать, что степень такой необходимости может быть разной. Так, например, во время дискуссии, выражая свое мнение по какому-либо вопросу, учащийся, казалось бы, не испытывает необходимости во взаимодействии с другими, однако, такое взаимодействие все равно имеет место, так как его/ее точка зрения должна быть «увязана» с тем, что было сказано другими, он/она либо соглашается, либо полностью или частично противоречит мнениям, высказанным ранее. В противном случае его/ее речевое поведение нельзя было бы признать адекватным. Мы рискуем предположить, что необходимость во взаимодействии, скажем, во время дискуссии все же меньше, чем во время выполнения задания типа *information gap*, где каждое слово, сказанное партнером, необходимо для успешного выполнения задания. Степень необходимости во взаимодействии во время выполнения задания, по нашему мнению, зависит от необходимости прийти к соглашению, например, достичь единого варианта решения проблемы.

Необходимость взаимодействия, обмена информацией и прихода к соглашению являются очень важными переменными, поскольку это факторы, которые отражают условия реальной жизни и в значительной степени способствуют развитию коммуникативной компетенции. Кроме того, варьирование заданий на основании данных переменных учитывает несколько основных характеристик индивидуального стиля деятельности: ведущий канал восприятия и импульсивность/инертность и, следовательно, имеет потенциал для проведения индивидуализации и дифференциации на основании ведущего стиля учебной деятельности.

Когнитивный стиль предполагает преобладание зрительной памяти и зрительного восприятия, а также характеризуется инертностью. Следовательно, можно предположить, что стилевым предпочтениям этой группы обучающихся будут соответствовать задания, не предусматривающие обмена информацией, мнениями, доводами, а также задания, для выполнения которых нет необходимости прихода к единому решению (согласию).

Примером задания, соответствующего стилевым предпочтениям когнитивистов, может служить речевое упражнение “Who do I take after in my family?”, не предусматривающее обмена информацией и взаимодействия для прихода к единому решению.

На этапе до выполнения основного задания обучающимся предлагается подумать, по каким критериям можно сравнивать людей. На доску выносится план-опора. Затем в этот план обучающимися добавляются полезные или необходимые слова и выражения, после чего схема приобретает следующий вид:



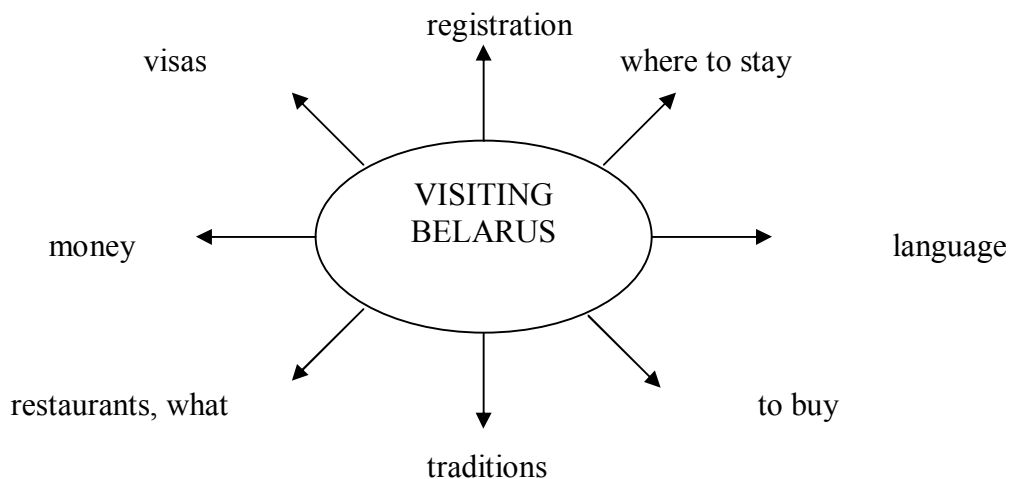
Обучающиеся работают индивидуально, планируя свои высказывания, после чего в группах по 3–4 человека рассказывают друг другу о своей семье.

Данное задание не предусматривает обмена информацией, доводами или мнениями на стадии планирования (индивидуальное планирование). Естественным, во время групповой или парной работы, когда сравнивают себя с кем-либо из членов своей семьи, необходимость во взаимодействии появляется, однако она гораздо слабее, чем в некоторых других заданиях, о которых речь пойдет ниже. Прежде всего, это связано с отсутствием необходимости прихода к единому результату.

Задания, подразумевающие достижение соглашения и, следовательно, большую необходимость во взаимодействии, соответствуют особенностям коммуникативного стиля: импульсивности и преобладанию слухового восприятия.

Так, например, коммуникативное задание “Working out tips for travelers coming to Belarus” на подготовительной стадии предусматривает ознакомление с проблемами, которые иностранные туристы вынуждены решать в нашей стране, это подготовительное задание, направленное на снижение содержательной трудности речевых упражнений, соответствующее коммуникативному стилю.

You are going to work out some tips for tourists coming to Belarus. What sort of things should you mention? What sort of problems do visitors to this country face?



Слушатели работают в группах по пять человек. Им раздаются отрывки из интернет-дневников (блогов) реальных людей, побывавших в Беларуси. Каждый слушатель в группе располагает информацией, касающейся какой-то одной проблемы туристов в Беларуси, например, *getting a visa, registration, checking in a hotel, money, etc.*

You are going to read extracts from travellers' blogs about visiting Belarus. Work in groups of five, share the information you've got and take notes of what your groupmates say. What are the main problems the travellers faced?

E. g. MONEY Currency exchange booths are easy to find except in very small towns and villages. Dollars, Euros and Russian Roubles are most frequently accepted. Other currencies may be accepted at the train station. Note that currency exchangers will ONLY accept bills that are new, unmarked and undamaged. The slightest mark or tear in a bill will cause it to be returned to you. Also cash machines are now very commonly found in larger Belarusian cities (perhaps not in smaller villages), and this probably the way to get the best exchange rate.

После того, как слушатели обмениваются информацией, они в парах разрабатывают список советов путешественникам. Преподаватель обращает внимание слушателей на выражения для дачи советов и предлагает привести примеры их употребления. Это подготовительное задание, снимающее лингвистические трудности, особенно необходимо обучающимся-когнитивистам, так как оно дает им возможность больше внимания уделить содержанию:

USEFUL LANGUAGE

I'd recommend...

I wouldn't recommend

Personally, I wouldn't...

You should definitely...

You must...

Work out tips for travelers helping to avoid these problems. Can you think of any other tips?

Для успешного выполнения задания, т.е. составления списка советов путешественникам, помогающих избежать подобных проблем, каждый слушатель должен располагать *всей* информацией. Следовательно, налицо необходимость во взаимодействии в группе: обучающиеся должны были внимательно слушать рассказы друг друга о разных проблемах. На следующем этапе, непосредственно во время разработки советов в парах, снова существовала необходимость во взаимодействии и приходе к единому решению, что также соответствует стилевым предпочтениям обучающихся-коммуникативистов.

Задания также могут варьироваться по способу представления результата, например, устному (диалогическому либо монологическому), письменному и, наконец, представленному в виде картинок или схем. Потенциал варьирования заданий по данному принципу для адаптационно-

развивающей индивидуализации и дифференциации очевиден: можно предположить, что обучающиеся-когнитивисты, для которых характерна инертность, а также ориентация на правильность продукции, другими словами, стремление не делать ошибок, предпочтут задания, предполагающие наличие письменного результата или результата, представленного в виде картинок или схем. Стиливым предпочтениям обучающихся-коммуникативистов, импульсивных и не обращающих большого внимания на ошибки, будут в большей степени соответствовать задания, предполагающие устный способ представления результата.

Итак, на основании сказанного можно сделать вывод, что стилевые предпочтения обучающихся можно и нужно принимать во внимание в учебном процессе для повышения его эффективности. В частности, индивидуальный стиль учебной деятельности может служить основанием для адаптационно-развивающей индивидуализации и дифференциации, которая осуществляется за счет варьирования заданий в зависимости от ориентации на содержание или форму, наличия или отсутствия необходимости во взаимодействии, а также формы представления результата. Данный подход позволяет не только принять во внимание стилевые особенности обучающихся, но и помочь им преодолеть ограничения, налагаемые их стилем учебной деятельности, а значит, добиться большего успеха в изучении иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Oxford, R., Ehrman, M.E.* Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States / R. Oxford, M.E. Ehrman // *System*. – 1995. – Vol. 23, № 3. – P. 359–386.
2. *Kinsella, K. Sherak, K.* Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles / K. Kinsella, K. Sherak // *Understanding learning styles in the second language classroom* / J. M. Reid (ed.). – Prentice Hall Regents, 1998. – P. 85–99.
3. *Jamieson, J.* The cognitive styles of reflection/impulsivity and field independence/dependence and ESL success / J. Jamieson // *Modern Language J.* – 1992. – Vol. 76, № 4. – P. 491–501.
4. *Reid, J.* Perceptual learning style preference survey / J. Reid // *Understanding learning styles in the second language classroom* / J.M. Reid (ed.). – Prentice Hall Regents, 1998. – P. 162–166.
5. *Климов, Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
6. *Белоус, В.В., Щебетенко, А.И.* Человек как интегральная индивидуальность / В.В. Белоус, А.И. Щебетенко. – Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 1996. – 203 с.

7. *Кабардов, М.К.* Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка взрослыми учащимися при интенсивном обучении / М.К. Кабардов // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1. – С. 66–78.
8. *Якобовиц Л.А.* Изучение иностранного языка: Опыт психолингвистического анализа / Л.А. Якобовиц // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – 1976. – Вып. 2. – С. 109–123.
9. *Кабардов, М.К.* О диагностике языковых способностей / М.К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи: сб.; под ред. Т.Н. Ушаковой. – М. : Наука, 1985. – С. 176–202.
10. *Осмоловская, И.М.* Как организовать дифференцированное обучение / И.М. Осмоловская. – М. : Изд. фирма “Сентябрь”, 2002. – 159 с.
11. *Пассов, Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
12. *Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
13. *Пассов, Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
14. *Тюков А.А.* Психологические аспекты учебного сотрудничества на уроках иностранного языка в школе / А.А. Тюков // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социальный ин-т. – М. : МПСИВ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – С. 100–105.
15. *Prahbi, N.S.* Second language pedagogy / N.S. Prahbi. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1987. – 153 p.
16. *Crookes, G.* Tasks and language learning (integrating theory and practice) / G. Crookes, S. Gass. – Bristol : Longdunn Press, 1993. – 169 p.

The article deals with the concept of the FL learning style in the context of adult and continuing education. The article also focuses on tailoring teaching techniques to match the needs and expectations of learners with different learning styles, which can be achieved with the help of adapting and developing individualization.

Поступила в редакцию 26.06.10

С.А. Могилевцев

СПУТНИКОВОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье анализируется опыт использования материалов спутникового телевидения в методике преподавания иностранных языков. В настоящее время происходит снижение интереса к данному средству обучения в силу ряда факторов, одним из которых является развитие компьютерных и интернет-технологий. Однако компьютерные технологии

являются всего лишь новой оболочкой для работы с аутентичными видеоматериалами, а интернет-ресурсы достаточно легко интегрируются в предлагаемый курс обучения с использованием материалов зарубежного телевидения.

Современный этап общественного развития характеризуется процессом информатизации и глобальной массовой коммуникации, следствием которого является превращение информации в «общественный продукт» [1, с. 5].

Наступила эпоха «медиакультуры» [2], в методической литературе появился термин *медиаграмотность* [3]. Актуальным становится вопрос формирования специалистов, владеющих иностранным языком на таком уровне, который позволял бы им работать с зарубежными источниками информации – ориентироваться в информационных потоках, находить нужную информацию, быстро и правильно ее оценивать, использовать полученные данные в своей профессиональной деятельности.

Одним из таких источников является телевидение – «уникальный институт социальной жизни современного общества» [4, с. 13]. Ставшее доступным в течение последних 15 лет спутниковое телевидение (СТВ) прочно вошло в арсенал современных технических средств обучения иностранным языкам. Однако, как показывает анализ имеющихся публикаций отечественных авторов, посвященных использованию средств и технологий обучения иностранному языку, достаточно широкого распространения материалы СТВ в учебной аудитории не получили. Интерес преподавателей в настоящее время вызывают *компьютерные технологии*, которые, наряду с Интернетом, открывают «новые пути и возможности получения знаний» в процессе изучения иностранных языков [5; 6; 7]. Достаточно активно пропагандируется идея о том, что «внедрение учебных интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку (наряду с печатными изданиями) будет способствовать достижению основных целей обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе» [8].

Чем же можно объяснить создавшуюся ситуацию с аутентичным телевидением, обучающий, познавательный и воспитательный потенциал которого остается не до конца раскрытым? Каковы перспективы этого средства обучения в методике преподавания иностранных языков?

Как следует из публикаций, посвященных работе с материалами СТВ (в целом их количество незначительно, из чего можно сделать вывод об отсутствии интереса к данному средству обучения), преподаватели английского языка отдают предпочтение работе преимущественно с новостными телеканалами *BBC World News*, *CNN* [9; 10; 11; 12]. При этом материалы канала *EuroNews* используются достаточно редко [13; 12]. Преподаватели немецкого языка обращаются в основном к материалам канала *Deutsche Welle* [14], преподаватели французского языка работают с телеканалами *TV5* и *5* [15].

Обращение к новостной составляющей программ аутентичного телевидения легко объяснимо, ведь теленовости предназначены для отражения

текущей действительности, они характеризуются «оперативностью создания и потребления текста», периодичностью появления, краткостью, достоверностью и документальностью [14, с. 9]. Выпуски новостей, кроме того, распадаются на «самодостаточные телесюжеты» [13, с. 102].

В силу специфики вещательных характеристик ряда новостных телеканалов (к которым мы относим аудиторию, на которую они рассчитаны, а также формальные и содержательные признаки предлагаемого ими медиапродукта – новостные программы, имеющие соответствующее лингвистическое и темпоральное оформление, сопровождаемые минимально достаточной страноведческой составляющей) в качестве средства обучения может выступать только *лингвистический* компонент телепрограмм. Указанные факторы позволяют использовать видеозаписи новостных программ каналов *BBC Word News*, *CNN*, *Deutsche Welle*, *TV5* для работы с учащимися даже *невысокого уровня* владения языком (как правило, средний и ниже). Как свидетельствует опыт, «при тщательном подборе и использовании наиболее простых заданий выпуск новостей может стать доступным уже на начальном этапе обучения»¹ [10, с.116]. При этом можно практически полностью абстрагироваться от страноведческого насыщения программ, транслируемых названными телеканалами – оно минимально достаточное даже в сюжетах, повествующих о событиях в стране изучаемого языка.

Зарубежный опыт использования теленовостей в учебных целях также свидетельствует о возможности работать с ними в любой аудитории. Условием, определяющим успех работы с информационными программами, является «не содержание телесюжета, а то, как мы работаем с ним» [16, с. 73].

Изложенное выше можно отнести к факторам, способствовавшим интеграции материалов СТВ в учебный процесс в 1990-х гг. и поддерживающим определенный интерес к ним сегодня.

Как уже отмечалось, работа с материалами СТВ сводится в основном к расшифровке их лингвистического содержания. В результате в стороне остается страноведческая составляющая видеоматериалов (или их «социокультурный код» [11]). Преподаватели, на наш взгляд, опасаются работать со страноведческими телесюжетами в силу ряда причин:

- во-первых, такие сюжеты насыщены фоновой информацией, понять которую достаточно сложно в силу того, что значительный объем ее имплицитруется, ведь она хорошо знакома аудитории, для которой предназначены эти материалы);

- во-вторых, аудиоряд страноведчески значимых видеотекстов содержит определенное количество национально-маркированных лексических единиц (включая новые единицы, входящие в обиход или обозначающие новые реалии, в том числе коллоквиализмы), понять которые даже преподавателю без постоянного и целенаправленного мониторинга социокультурного фона

¹ В статье идет речь о начальном этапе обучения второму иностранному языку в языковом вузе.

страны изучаемого языка представляется достаточно проблематичным. Мониторинг предполагает ежедневный просмотр выпусков новостей продолжительностью не менее 30 мин., отражающих преимущественно события, которые произошли (или происходят) в стране изучаемого языка. К таким телеканалам относятся следующие:

- *Sky News*, *BBC News*¹ (Великобритания);
- *N-24*, *Ntv* (ФРГ);
- *TF1*, *France 2* (Франция).

Работа с материалами СТВ даст желаемый результат лишь в том случае, если они будут использоваться на занятиях систематически и целенаправленно. Для этих целей видеоматериалы должны быть организованы в видеопособие [11; 17; 18], которое может быть построено, исходя из модульного [19] либо тематического принципа с учетом нарастания сложностей в составляющих его видеоуроках. При создании пособий можно учитывать как языковой код аутентичных видеоматериалов [11; 18; 19], так и социокультурный [17]. Алгоритм создания видеопособия заключается в «ограничении объема информации за счет уменьшения продолжительности видеоматериала при условии сохранения проблемности». Это необходимо для того, чтобы установить «равновесие между сложностью воспринимаемой многоплановой и разнообразной аутентичной видеоинформации и способностями студентов ее воспринять, усвоить» [20, с. 13].

Основными критериями отбора аутентичных видеоматериалов, как известно, являются их информативность, актуальность, репрезентативность, соответствие предметно-тематическому содержанию курса, потребностям обучающихся, жанрово-композиционное разнообразие и др. При составлении страноведчески ориентированных пособий (либо работая с телематериалами страноведческой направленности), следует иметь в виду, что телевизионные сообщения должны также соответствовать следующим требованиям:

- отражение в материалах культурного и языкового многообразия страны изучаемого языка – интересов, ценностей и представлений широкого спектра этнических, молодежных, профессиональных и других культурных групп;

- представление с помощью видео различных, порой противоположных, взглядов на тот или иной феномен культуры с целью его критического восприятия и осмысления;

- необходимость и достаточность содержания видеоматериалов для сбалансированной взаимосвязи между «социокультурным образованием и самообразованием» [21, с. 82].

Игнорирование изложенных условий является следующим фактором, ведущим к упрощенческому подходу к работе с аутентичными видеоматериалами и последующему отказу от использованию этого средства обучения в целом.

¹ Не путать с каналом *BBC World News* (Великобритания).

Поскольку введение материалов СТВ в учебный процесс требует от преподавателя определенных временных затрат, данный фактор является, на наш взгляд, основной причиной, сдерживающей их активное использование в аудитории. Следствием этого является преимущественный просмотр новостных программ спутникового телевидения на занятиях «вживую».

Технология подобного вида деятельности достаточно проста. Для того чтобы подстраховаться от «лингвистических неожиданностей», преподаватель знакомится с содержанием выпуска новостей заранее (дома, если у него имеется собственная спутниковая система) либо непосредственно перед началом занятия. Однако, как показывает практика, просмотр теленовостей без предварительной записи их на магнитный/цифровой носитель информации с последующим методическим препарированием телесюжетов и разработкой к ним комплекса упражнений неэффективен. Преподаватель не имеет возможности контролировать и управлять познавательной деятельностью обучаемых на занятии, в ходе которого используются методически «сырые» выпуски новостей. Аргумент относительно того, что «вчерашние новости» не могут быть «предпочтительнее сегодняшних» [13, с. 103], не является, по нашему мнению, убедительным.

Просмотр выпусков новостей «вживую» как методический прием, несомненно, имеет право на существование тогда, когда он соответствует целям обучения. И он действительно применяется на старших курсах языковых вузов. Однако в данном случае мы ведем речь о достаточно *обширной* категории обучаемых, включающей как студентов неязыковых вузов, так и учащихся лингвистических гимназий и колледжей. Поэтому установка, которую получают учащиеся до начала просмотра выпуска новостей, нацеливающая их на восприятие наиболее значимой информации всего выпуска либо составляющих его репортажей, неэффективна. Отдача от подобного вида работы достаточно низка – идет ли речь об усвоении новых лексических единиц и выражений, либо об обучении пониманию аудируемого телесюжета. Обучаемые едва успевают декодировать (причем с большими потерями) поток предъявляемого с достаточно высокой скоростью видеотекста. Уловить же более полный смысл телесообщения им просто не представляется возможным в силу отсутствия заранее подготовленных преподавателем опор восприятия (графических, лексических). Несмотря на это, мнение о том, что только «на начальном этапе¹ [работы с материалами СТВ] более оправданным будет использование передач-новостей в записи» [9, с. 60], является достаточно распространенным среди преподавателей по сей день. Неудивительно, что просмотр программ СТВ «вживую» в учебной аудитории приводит к тому, что «телевидение... воспринимается как развлечение, не требующее усилий для глубокого осмысления» [9, с. 60].

Следующим серьезным фактором, препятствующим широкому использованию материалов СТВ в учебном процессе, является недостаточное количество часов по иностранному языку в неязыковых вузах нашей страны.

¹ Курсив наш – С.М.

В соответствии с новым республиканским образовательным стандартом, принятым в 2008 г., произошло значительное сокращение часов по иностранному языку¹ в указанных высших учебных заведениях. Не вызывает сомнения тот факт, что подобный объем часов не может вывести «студента на прямое или комфортное (низкоэнергетичное) общение с иноязычной информацией [22, с. 117]. Кроме того, в любом неязыковом вузе «изучение иностранного языка... ограничено подязыком той специальности, которую получает студент» [23].

Широкое распространение коммуникационных технологий в педагогической практике в качестве средства обучения привело к появлению термина *медиаграмотность*. Он подразумевает наличие «определенной системы знаний в области массовой коммуникации» и «медиаобразовательных умений». Указанные умения предполагают:

- понимание и критическую оценку скрытого смысла медиатекстов;
- систематизацию полученной с их помощью информации, представленной в любом виде (электронном или бумажном);
- вовлечение дополнительной информации <...> в систему формируемых в предметных областях знаний и умений [3].

Как следует из содержания рассматриваемого понятия, оно в равной мере распространяется как на обучаемых, так и на обучающихся. Можно предположить, что следующим фактором, влияющим на активное использование в учебном процессе материалов СТВ, является недостаточная медиаграмотность второй группы участников учебного процесса. В пользу данного предположения свидетельствует то, что, во-первых, работа с материалами СТВ зачастую понимается преподавателями как работа со спутниковым телевидением в ц е л о м, а в качестве *средства обучения* выступает лишь «лингвистический компонент транслируемых спутниковыми телеканалами программ» [3]. Во-вторых, отсутствует теория и технология формирования умений и навыков, необходимых для понимания «иноязычных текстов теленовостей ... [даже] студентами языковых вузов...» [14, с. 5].

Сегодня мы являемся свидетелями экспансии Интернета и информационных технологий во всех сферах жизни. Интернет предоставляет преподавателю доступ к массивам соответствующих ресурсов на иностранных языках, к *готовым* обучающим мультимедийным программам. К таким ресурсам относятся «бесплатные для скачивания» [24] видеосюжеты и фильмы. Данное обстоятельство является еще одним фактором, ограничивающим работу с материалами спутникового телевидения. Это объясняется тем, что в отличие от аутентичных видеоматериалов, требующих от преподавателя самостоятельного составления текстового сопровождения к телесюжету, интернет-ресурсы предоставляют такое сопровождение «к каждому видеоролику... что делает материал максимально удобным для использования на занятии. Текст может также использоваться

¹ Для сравнения укажем, что в Российской Федерации иностранному языку в неязыковых высших учебных заведениях на первых двух курсах отведено почти 210 часов [20].

для самостоятельного написания заданий преподавателем, работы с лексическими, грамматическими и фонетическими единицами» [24]. В рассматриваемом контексте напрашивается вопрос о содержательной и методической ценности предлагаемых к «скачиванию» [24] видеосюжетов.

Каковы же перспективы использования материалов СТВ в учебной аудитории?

Если рассматривать сегодняшний потенциал иноязычного спутникового телевидения, можно отметить, что появление *цифрового* спутникового телевизионного вещания позволило в сотни раз увеличить количество транслируемых телеканалов, а также значительно расширить зону уверенного приема ряда телеканалов (в том числе и англоязычных) на территории нашей страны. Преподаватели английского языка сегодня получили доступ к таким британским телеканалам, как *Sky News*, *BBC News*, *BBC Parliament*, *Travel*, *Teachers' Channel*. Используя возможности услуги card-sharing, можно получить доступ к закрытым британским телеканалам *BBC Knowledge*, *BBC Living*, *UK History*, *Discovery Civilization*, *National Geographic Channel* и др. Лингвистический и экстралингвистический потенциал программ, транслируемых указанными телеканалами, огромен.

Поскольку рынок цифровых технологий предлагает сегодня относительно недорогие компьютерные карты-приемники спутникового сигнала (например, *Sky Star*, *Technotrend*, *TwinhanDTV* и др.), записи программ названных каналов можно осуществлять на жесткий диск компьютера в цифровом формате – т.е. создавать собственную фонотеку цифровых записей аутентичного телевидения, которые впоследствии послужат основой для новых пособий страноведческого и другого содержания. Это значительно облегчает методическую подготовку таких записей к их использованию в учебном процессе – начиная от монтажа материала и заканчивая его переносом на CD- или DVD-носители. Современные программы цифровой обработки видеосигнала позволяют преподавателю на основе имеющегося телесюжета создавать видеотексты различной продолжительности и информационной насыщенности. Кроме того, работа с цифровым носителем информации снимает с повестки дня вопрос о качестве получаемого материала. По мнению исследователей, невысокое качество видеосюжетов было одним из факторов, сдерживавших распространение опыта создания преподавателем видеопособий [11].

Технический фактор сегодня делает доступным прием на одну спутниковую антенну сигнала с двух или трех спутников, что удешевляет стоимость системы СТВ. Подобную систему можно установить в любой учебной аудитории, поэтому трудно согласиться с утверждением о том, что «поскольку данное средство обучения требует основательного технического оснащения учебных аудиторий» [20, с. 9], это сдерживает его широкое распространение [20].

Новостные материалы аутентичного телевидения можно успешно использовать в неязыковых вузах для развития умений профессионально ориентированного общения студентов. Подобную работу следует организовывать не только с телесюжетами о визитах, переговорах,

испытаниях ядерных ракет и пр. Необходим отбор телесообщений, соответствующих *предметно-тематическому содержанию* курса обучения, например, экономика, медицина, право, педагогика и т.д. Подчеркнем, что подобные репортажи на каналах *BBC World News*, *CNN* и даже *EuroNews*¹ представлены в незначительной степени, вследствие чего преподавателям английского языка целесообразно использовать материалы телеканалов *Sky News* и *BBC News*.

Использование материалов СТВ именно такой направленности позволит в определенной степени решить вопрос «невысокой эффективности обучения иностранным языкам» в неязыковом вузе, повысить внутреннюю мотивацию обучаемых «через содержание изучаемого материала», так как содержание предлагаемых текстов для чтения по специальности во многих пособиях безнадежно устарело [25, с. 123].

Организуя работу с аутентичными видеоматериалами, не следует игнорировать их социокультурную составляющую, как бы сложно это не было. Язык – это «зеркало», «сокровищница» и «орудие культуры», отсюда очевидна «роль социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей» [26, с. 14].

Возвращаясь к дилемме «спутниковое телевидение или интернет-ресурсы», подчеркнем, что в методике преподавания иностранных языков ее не должно быть. Интернет-ресурсы могут и должны использоваться на занятиях *параллельно* с материалами СТВ. Это подтверждается теорией и практикой методики преподавания иностранных языков.

Так, например, предложенная нами идея создания видеопособия на основе аутентичных спутниковых материалов страноведческой направленности [17] спустя некоторое время получила дальнейшее развитие. В своем исследовании, проведенном на базе Московского государственного института международных отношений МИД Российской Федерации, Н.В. Раздорская предложила использовать пособие по общественно-политической тематике, включающее несколько блоков [18]. Первый блок содержит текстовое пособие на печатной основе. Второй блок включает организованные по тематическому принципу видеосюжеты зарубежного (японского) телевидения, сопровождаемые мультимедийной программой, созданной на основе данных сюжетов. Третий блок представляет собой интегрированное использование материалов СТВ и интернет-ресурсов и включает «коммуникативные упражнения на основе материалов японских интернет-сайтов, сопровождаемые рекомендациями по их практическому использованию» [18, с. 6].

Предложенная Н.В. Раздорской методика органично сочетает возможности материалов СТВ и интернет-технологий (аудиовизуальный и интернет-текст) для оптимизации процесса обучения иностранному языку.

Интернет может использоваться как источник текстовой информации (для получения сценариев теленовостей к предварительно записанным

¹ Содержательный аспект вещания данных каналов используется преподавателями для развития умений аудирования и говорения.

новостным программам ряда телеканалов – *CNN* [12], *BBC*, *EuroNews*) либо как источник более детальных сведений, содержащихся, например, в таких жанрах теленовостей, как обзор прессы страны изучаемого языка. Во втором случае полученные с помощью Интернета газетные материалы позволяют существенно расширить кругозор обучаемых по проблематике, обсуждаемой телеведущими в ходе обзора прессы.

Таким образом, в эпоху медиакультуры, характеризующейся сокращением письменных способов коммуникации, печатный текст теряет эффективность [27]. На первый план выходит видеотекст (или аудио-видеотекст) как отражение процесса информатизации современного общества. Принимая во внимание тот факт, что телевидение предоставляет широкие дидактические возможности для реализации ряда целей и задач обучения иностранному языку, работа с материалами спутникового телевидения (наряду с дальнейшим развитием методики использования интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам) должна продолжаться с одновременным совершенствованием ее качественной составляющей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Русакова, Е.В.* Видеотехнология как фактор формирования лингвосамобразовательных умений будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Русакова; ЧГУ. – Челябинск, 2001. – 18 с.
2. *Федоров, А.* Медиа и современная социокультурная ситуация / А. Федоров / [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/media_k.htm. – Дата доступа: 30.03.2009.
3. *Хижняк, И.М.* Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка на основе использования технологии медиаобразования / И.М. Хижняк // [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_fa4635699be502f7cd04c9e01319999f. – Дата доступа: 10.04.2009.
4. *Лившиц, В.Г.* Телевидение в информационном обществе: проектирование и особенности развития: автореф. дис. ... канд. полит. наук (журналистика): 10.01.10 / В.Г. Лившиц; СПбГУ. – СПб., 2006. – 28 с.
5. *Раицкая, Л.С.* Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе (классификация, критерии оценки, методика использования) / Л.К. Раицкая. – М. : МГИМО-Университет, 2007. – 190 с.
6. *Бархатова, Т.И.* Новые технологии в преподавании иностранного языка / Т.И. Бархатова [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.mgimo.ru/filesserver/2004/kafedry/nem/met-dok_Barhatova_new-tec.doc. – Дата доступа: 15.04.2009.
7. *Битешева, Г.И.* Формирование и контроль иноязычных речевых умений посредством компьютерных обучающих программ (начальный этап неязыкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.И. Битешева; Рос. гос. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2005. – 19 с.

8. *Сысоев, П.В.* Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку/ П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2008/06-096.pdf>. – Дата доступа: 30.07.2009.
9. *Холодинская, И.И.* Использование программ спутникового телевидения в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах / И.И. Холодинская // Теория и практика обучения иноязычному профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах: материалы межвуз. науч.-практ. конф., Минск, 11 мая 2007 г.: в 2 ч. / отв. ред. Е.Н. Бондаренко. – Минск : МиТСО, 2007. – Ч. 2. – С. 59–61.
10. *Воронович, О.Г.* Некоторые приемы использования видеоряда обучающего фильма “Family Album, USA” и новостей CNN в процессе преподавания второго иностранного языка / О.Г. Воронович, Т.В. Ларина // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 21–22 апр. 2005 г.: в 5 ч. / отв.ред. Н.П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2005. – Ч. 1. – С. 113–119.
11. *Качалов, Н.А.* Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку / Н.А. Качалов [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.sun.tsu.ru/mminfo/000063105/291/.../291_221-227.pdf. – Дата доступа: 15.06.2009.
12. *Нос, И.И.* Использование видеоматериалов в аудитории как средства повышения межкультурной грамотности студентов / И.И. Нос // Вестн. Рос. коммуникативной ассоциации. – Вып. 2: Теория коммуникации и прикладная коммуникация; под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов н/Д : ИУБиП, 2004. – С. 124–130.
13. *Богова, М.Г.* «Живые» теленовости в учебном процессе / М.Г. Богова, А.М. Короткевич // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23–25 нояб. 1999 г. – Минск : МГЛУ, 1999. – С.102–104.
14. *Панова, Л.В.* Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса: На примере немецкоязычных текстов теленовостей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Панова; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2009. – 22 с.
15. *Дронская, Ж.И.* О работе с программами французского телевидения на неязыковых факультетах университета / Ж.И. Дронская // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23–25 нояб. 1999 г. – Минск : МГЛУ, 1999. – С. 120–122.
16. *Mackenzie, Alan S.* Using CNN News Video in the EFL Classroom / Alan S. Mackenzi // The Internet TESL J. – 1997. – Vol. 3, No. 2. – P. 73–78.
17. *Могилевцев, С.А.* Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения (неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Могилевцев. – Минск, 2002. – 160 л.

18. *Раздорская, Н.В.* Особенности обучения японскому языку студентов-международников (на основе общественно-политических текстов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Раздорская; МГИМО (У). – М., 2007. – 17 с.
19. *Злотин, Е.Г.* Опыт построения модульных пособий на основе видеоматериалов спутникового телевидения / Е.Г. Злотин, О.А. Ломовский, В.М. Темкин: материалы юбил. науч. конф. преподавателей и аспирантов МГЛУ, посвящ. 50-летию ун-та, Минск, 22–24 апр. 1998 г. : в 3 ч. отв. ред Н.П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 1999. – Ч. 1. – С. 72–79.
20. *Сунцова, Е.Н.* Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Н. Сунцова; ТГУ. – Тамбов, 2005. – 18 с.
21. *Леонтьева, Т.П.* Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению / Т.П. Леонтьева // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 81–89.
22. *Кушнер, А.* Может ли реальная коммуникация быть основой обучения иностранному языку/ А.Кушнер // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 113–125.
23. *Рябова, А.Н.* Роль элективных курсов по иностранному языку в системе высшего профессионального образования / А.Н. Рябова. – [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://psfa.tarick.ru/storages/files/data_48.doc. – Дата доступа: 15.04.2009.
24. *Прохорова, А.А.* Использование видеосюжетов в системе обучения английскому языку в вузе / А.А. Прохорова. – [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.meli.ru/e-magazine/vipusk_7/94_7v_prohorova.doc. – Дата доступа: 12.06.2009.
25. *Балло, Ю.А.* Проблемы в преподавании иностранных языков в вузе (неязыковой специальности) / Ю.А. Балло // Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития: тез. докл. 2-го Междунар. конгресса, Минск, 14–16 мая 2008 г. : в 2 т. / отв. ред. Р.С. Пионова. – Минск : МГЛУ, 2008. – Т. 1. – С. 122–123.
26. *Тер-Минасова, С.Г.* Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С.Г. Тер-Минасова // Вестн. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 2. – С. 7–19.
27. *Макарова, Л.И.* Видеотехнология и обучение иностранному языку / Л.И. Макарова: материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 26–27 апр. 2001 г. : в 3 ч. / отв. ред. Н.П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2001. – Ч. 1. – С. 75–76.

The paper deals with the problem of satellite TV news broadcasts in foreign language teaching. The Internet and computer technologies development are swiftly becoming new teaching aids thus forcing satellite programmes out of the classroom. One should bear in mind

that firstly, computer technologies can be viewed simply as a new shell for authentic video used for teaching purposes and secondly, Internet resources can be easily integrated into the video course compiled on the basis of authentic television materials.

Поступила в редакцию 20.04.10

Т.В. Ситникова

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ НАВЫКАМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье автор привлекает внимание к необходимости обучения аналитическому чтению студентов неязыковых вузов на материале оригинальных англоязычных профессионально ориентированных текстов. Автор делится своим опытом построения такой программы обучения, в основе которой представлено единство четырех составляющих: личностно, профессионально ориентированного и компетентностного подходов с опорой на лингвистическую базу. Автор приводит примеры пошаговых заданий, направленных на развитие логического мышления студентов, репрезентирующих программу обучения аналитическому чтению, реализуемую на факультете журналистики в рамках КСР.

В связи с модернизацией белорусской образовательной системы и введением государственных образовательных стандартов, придавших значимый статус учебному предмету «Иностранный язык» в неязыковых высших учебных заведениях, назрела необходимость в совершенствовании качества подготовки специалистов в сфере иноязычного образования. Поиски путей решения привели педагогическую практику в университетах страны в целом и на факультете журналистики в частности к перестройке форм обучения, указали на значимость индивидуальной работы обучаемых, а значит, обосновали необходимость выделения отдельных часов на контролируемую самостоятельную работу (КСР), наполнив иным содержанием взаимодействие «преподаватель – студент». При этом в контексте взаимодействия «преподаватель – студент» отдается предпочтение интегративным подходам: включению компонентов междисциплинарности и полифункциональности, которые принимают как аксиому взаимодействие 1) *личностно ориентированного*, 2) *профессионально ориентированного* и 3) *компетентностного подходов*.

Л и ч н о с т н о о р и е н т и р о в а н н о е обучение способствует свободному развитию каждого и выводит студента на путь творчества в приобретении знаний для построения целостной картины мира [1]. П р о ф е с с и о н а л ь н о о р и е н т и р о в а н н о е обучение предполагает формирование навыков и развитие умений, необходимых для понимания особенностей того, как осуществляется иноязычная профессиональная деятельность [2]. К о м п е т е н т н о с т н ы й подход направлен на создание условий для овладения обучаемыми комплексом

компетенций, объединяющим началом которых является *коммуникативная компетенция*, в основе которой лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [3].

Синтез трех подходов, а также углубленная проработка (с учетом нового витка развития теории языка) лингвистических основ преподавания иностранного языка предопределили обучение студентов-журналистов такому виду речевой деятельности, как *аналитическое чтение*. Личностно ориентированное обучение, с одной стороны, стимулирует индивидуальное развитие студента, а с другой – способствует формированию тех качеств, которые необходимы студенту в процессе становления как профессионала. Благодаря компетентностному подходу, который делает акцент на практической направленности в обучении, его предметно-профессиональному аспекту, учебная деятельность приобретает исследовательский характер, что весьма значимо для студента-журналиста. Лингвистические основания, в свою очередь, обеспечивают динамичность перехода к внедрению новых технологий аналитической деятельности студента.

Остановимся на нашем опыте формирования навыков логического мышления студентов-журналистов на основе оригинальных англоязычных текстов в жанре интервью в процессе обучения аналитическому чтению.

Процесс обучения аналитическому чтению связан с умением самостоятельно работать над изучением того или иного предмета-общения, представленного в коммуникативных практиках: оригинальных дискурсах. Для нас важно, чтобы процесс чтения предстал в форме самостоятельного, созидательного процесса, когда студент осознает себя значимым субъектом общения с книгой, находясь наедине с собой, активизирует все знания, навыки, умения, которыми он уже обладает, для достижения максимальной глубины понимания изучаемых текстов, получения удовлетворения от своей работы, приобретения опыта, незаменимого в дальнейшей профессиональной деятельности.

Журналистика представляет собой общественную сферу деятельности, включающую в себя множество аспектов и оттенков, которые необходимо знать и чувствовать современному журналисту. Профессиональная деятельность журналиста направлена на поиск, получение, анализ и передачу информации. Развитое мышление помогает журналисту оперировать фактами, видеть предмет с разных сторон, решать проблемные ситуации с помощью различных мыслительных приемов – анализа, синтеза, а на их основе производить аналогии, сравнения, объяснения, обобщения, оценку. Поэтому формирование навыков логического мышления является одной из главных задач в процессе обучения студентов-журналистов аналитическому чтению.

Что стоит за понятием *логическое мышление*?

Л о г и ч е с к о е м ы ш л е н и е – это целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формулируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения. Оно представляет собой понимание ситуации при помощи разбиения ее на

более мелкие части или отслеживание предпосылок ситуации шаг за шагом по принципу причинности. Логическое мышление включает в себя систематизированную организацию частей проблемы или ситуации; проведение систематических сравнений различных свойств или аспектов; рациональную расстановку приоритетов; определение временной последовательности, причинных взаимоотношений или отношений. Логическое мышление характеризуется тем, что его отдельные этапы отчетливо выражены и думающий может рассказать о них другому человеку. Логически мыслящий человек полно осознает как содержание своих мыслей, так и составляющие их операции.

Наряду с понятием *логическое мышление* встречается и понятие *аналитическое мышление*. Однако они не являются тождественными. Понятие *логическое мышление* шире и включает в себя понятие *аналитическое мышление*. В свою очередь, понятие *аналитическое мышление* узкое и характеризуется высоким уровнем анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения. Аналитическое мышление основывается на трех видах умозаключения: *индукции*, *дедукции* и *абдукции*. Обратимся к определениям.

И н д у к ц и я (лат. *inductio*) – а) метод исследования, целью которого является анализ движения знания от единичного к общему суждению; б) определенная логическая форма, устойчивая связь мыслительного содержания, в которой отражается и фиксируется восхождение мысли от частного к общему [4].

Д е д у к ц и я (лат. *deductio*) – вывод по правилам логики; цепь умозаключений, звенья которой связаны отношением логического следования. Новое положение выводится от общих положений к частным выводам [4].

А б д у к ц и я (лат. *abductio*) – умозаключение от следствия к причине, от случая к правилу, от эмпирических фактов к объясняющей их гипотезе (Чарльз Пирс). При таком типе аргументации подразумевается, что в целях объяснения проблематичного факта нужно найти некую гипотезу, и из нее затем дедуктивно можно получить следствия, чтобы подвергнуть последние экспериментальной проверке. Таким образом, при помощи метода абдукции Ч. Пирс намеревался соединить индукцию с дедукцией. С другой стороны, абдукция показывает уязвимость научных верований. Для ума ученого нет гипотез, которые нельзя было бы проверить и опровергнуть [4].

Потребность в достаточно прочно сформированных навыках логического мышления является актуальной в процессе обучения *аналитическому* чтению. Однако наблюдения показывают, что многие студенты имеют недостаточно высокий уровень логического мышления. Многие из них испытывают затруднения в дефинировании того или иного понятия, не могут сделать вывод из данных посылок, не могут произвести классификацию, установить правильность сделанных умозаключений. Таким образом, необходимо целенаправленно воздействовать на развитие логического мышления. Задача преподавателя и состоит в том, чтобы развивать навыки логического мышления путем приобщения студента к самостоятельному добыванию знания при непосредственном контроле со стороны преподавателя. Самостоятельная

работа во многом опирается на логическое мышление, а именно в ее ходе происходит сопоставление информации, ее описание, интерпретация, верификация (самопроверка) и т.д. Именно в результате такой работы мы можем говорить об интеллектуальном развитии студента, способного на основе собственного мнения выполнять все виды мыслительной деятельности, приводить аргументы и показательные примеры.

Продemonстрируем примеры пошаговых заданий, направленных на формирование логического мышления студентов (индукции, дедукции, абдукции). Мы называем их пошаговыми на основе выделенных этапов и шагов работы в процессе обучения аналитическому чтению [5]. Мы предлагаем выполнение таких заданий на материале текстов в жанре интервью. Почему тексты *интервью*? *И н т е р в ью* – это диалоговая форма общения, которая коммуникативна сама по себе, она сталкивает две картины мира (КМ): *КМ интервьюера и КМ интервьюируемого*, а в сопоставлении легче увидеть предмет обсуждения, выявить разные интерпретации обсуждаемого явления. Обучение студентов-журналистов аналитическому чтению на материале текстов в жанре интервью позволяет увидеть содержание текста в его функционировании с учетом всего объема содержания. Не можем обойти вниманием тот факт, что тексты в жанре интервью носят профессионально ориентированный характер, что актуально для студентов факультета журналистики.

1. *Задания, направленные на формирование абдуктивного мышления*, выполняются студентами без опоры на конкретный текст интервью с тем, чтобы подготовить их к аналитической работе с текстом. Они входят в состав *шага конструирования* [5]. Основной формой, с помощью которой выполняются данные задания, является составление (вначале самостоятельное, а затем в малых группах) ассоциограмм. Они дают начальный навык структурирования понятий, а в дальнейшем – и тем текста. Например: осмыслите понятие *интервью* и составьте ассоциограмму, включающую в себя все составляющие понятия *интервью*.

2. *Задания, направленные на формирование индуктивного мышления*, позволяют осмыслить значимость ключевых терминов, идей, понятий в тексте интервью, понять то, что сказал другой, не искажая его содержания. Они входят в состав шагов сбора данных для последующей интерпретации и сопоставления и оценки данных в целом. Например:

- а) прочитайте текст о жанре интервью, найдите в словаре определение интервью;
- б) составьте повторную ассоциограмму и дайте снова определение на основе прочитанного материала;
- в) назовите ключевые темы текста (здесь первична идея, но не слово, не знак);
- г) интерпретируйте темы, зарегистрированные в когнитивных картах; какое развитие получает каждая из тем?

- д) проиллюстрируйте, сколько ответов интервьюируемого и какие посвящены каждой теме;
- е) выберите ключевую лексику текста (с учетом ее знаковой репрезентации, где знак первичен) и зарегистрируйте ее в таблицу;
- ж) напишите аналитическую записку по собранной базе данных [6].

3. *Задания, направленные на формирование дедуктивного мышления*, концентрируют внимание студентов на процессе упорядочения, структурирования информационного ресурса текста интервью после предшествующей процедуры сбора однородных элементов, учат студентов интерпретировать содержание, давать комментарии информации, зарегистрированной в тексте, организуя его содержательное пространство в синтезированные блоки. Они входят в состав шага интерпретации, который представляет собой элемент научного письма. Например:

- а) дайте определение понятию *интервью*;
- б) внесите реконструированные темы в таблицу (ключевая форма для декодирования иерархического, системного и линейного содержания) или составьте когнитивную карту, регистрируя структурное развитие тем;
- в) интерпретируйте темы, зарегистрированные в таблице, с позиции их значимости (ключевые, развивающие темы и т.д.);
- г) интерпретируйте темы с позиций абстрактного и фактуального, используя элементы линейного измерения организации информации.

Приведенные задания отражают содержание учебного пособия, «Интервью в англоязычных СМИ: Учимся читать и анализировать» (Interview in Mass Media: Learn to read and analyse), которое прошло свою апробацию на факультете журналистики [6].

Таким образом, формирование и развитие логического мышления в процессе обучения аналитическому чтению должны носить систематический характер в течение длительного времени. Мы определяем режим аналитического чтения как вдумчивый и неспешный, предполагающий целенаправленное осмысление текста с опорой на логические связи, с перечитыванием, иногда произнесением текста про себя или вслух с целью лучшего запоминания содержания и для подготовки последующего обсуждения при использовании информации в профессиональной деятельности. Это позволяет студенту осознать не только смысловые, но и структурно-семантические, грамматические, синтаксические компоненты текста для установления их функционального соответствия с языковыми нормами. Со временем, как мы полагаем, по мере формирования навыков логического мышления, а, следовательно, и усвоения навыков аналитического чтения, студенты способны развить понимание содержания текста даже на интуитивном уровне. При этом увеличивается и степень самостоятельности студентов в проведении анализа.

Итак, формирование навыков логического мышления в процессе обучения аналитическому чтению иноязычного текста – это исследование, предполагающее понимание характера описываемого субъекта, анализ ситуации, интерпретацию его смыслового пространства, иной культуры,

а также осмысление структуры и норм языкового поля. Данная работа способствует формированию интеллектуальных способностей студента, таких как наблюдательность, самокритичность, развитое логическое мышление, память, умение подробно описывать то или иное явление, способность к длительной концентрации внимания, творческое воображение. Настоящие качества определяют уровень профессиональной компетенции студента. В таких условиях формируется одно из важнейших качеств журналиста – его профессиональное мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дробязко, Н.Ф.* Личностно ориентированный подход в обучении иностранному языку / Н.Ф. Дробязко // Материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 12–13 дек. 2000 г. : в 2 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т; редкол. : Н.П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2000. – Ч. 1. – С. 59–61.
2. Профессиональная ориентированность обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза: сб. науч. тр. / МГПИИЯ им. М. Тореца; отв. ред. К.Г. Павлова. – М. – 1987. – Вып. 302. – 151 с.
3. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Авторская версия] / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. *Шарков, Ф.И.* Коммуникология: энцикл. словарь-справочник / Ф.И. Шарков. – М. : Издат.-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. – 768 с.
5. *Ситникова, Т.В.* Методика обучения будущих журналистов аналитическому чтению англоязычных текстов СМИ в жанре интервью / Т.В. Ситникова // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2, Психология. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков. – 2008. – № 2(14). – С. 154–164.
6. *Ситникова, Т.В.* Интервью в англоязычных СМИ: Учимся читать и анализировать: учеб. пособие / Т.В. Ситникова. – Минск : Издат. центр БГУ, 2008. – 125 с.

In the article the author accentuates the necessity for teaching analytical reading with the help of original professionally focused texts to university students whose major is not English. The author shares the experience of modeling teaching with regard to personally and professionally focused and competent based approaches. The author also describes a set of step-by-step exercises aimed at the development of logical thinking. These exercises which represent the program of analytical reading were applied and approved at the department of journalism.

Поступила в редакцию 24.06.10

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ДОСОК И ПРИСТАВОК В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются специфические особенности использования программного обеспечения интерактивных досок и интерактивных приставок в процессе формирования языковой компетенции как компонента коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе. Предлагаются конкретные методические приемы, позволяющие реализовать принципы когнитивности и интерактивности в обучении языковому материалу, а также организовать эффективное управление учителем самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Одним из направлений оптимизации образовательного процесса в школах разного типа является внедрение информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения, в том числе иностранным языкам. Появление в школах Республики Беларусь *интерактивных досок (whiteboards)* и *интерактивных приставок (eBeam projection)* позволяет учителю организовать эффективное управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, оптимизировать их взаимодействие и сотрудничество на уроке в процессе решения коммуникативных задач. Интерактивные доски и приставки представляют собой систему, состоящую из аппаратного (интерактивная приставка-экран, проектор, кабель и т.д.) и программного обеспечения (CD-ROM).

Данные системы имеют общие функциональные возможности, отличаясь лишь аппаратным обеспечением. Так, например, для приставок предусмотрены специальные интерактивные стилусы, которые позволяют осуществлять навигацию по интерактивному экрану, а в качестве последнего может выступать белая магнитная доска. Функцию компьютерной мыши интерактивной доски может выполнять любая указка, ручка или иной предмет. Обе системы фактически являются заменой традиционной доски, однако их программное обеспечение расширяет методические возможности взаимодействия учителя с классом в процессе фронтальной или групповой работы.

Прежде всего отметим, что интерактивные системы предоставляет учителю полную автономию от компьютера, т.е. возможность использовать его ресурсы, не находясь в непосредственной близости к нему. С помощью стилуса или обычной указки учитель может 1) открывать все приложения, программы и файлы, хранящиеся в компьютере, не отходя от доски; 2) контролировать презентации в формате Power Point; 3) редактировать прямо на экране подготовленные заранее дидактические материалы. Помимо этого, интерактивная доска освобождает учителя от необходимости готовить записи на обычной доске для каждой новой группы учащихся. Если уроки по иностранному языку проводятся в один день в разных параллелях, достаточно открыть необходимые новому классу файлы, чтобы начать занятие по другому плану.

Программное обеспечение позволяет сохранять все изменения, которые вносились в документы учителем или учеником в реальном времени, а затем рассылать сохраненные страницы посредством электронной почты или распечатывать их. Доступ через Internet/Intranet к созданным на уроке страницам (например, выполненным языковым или условно-речевым упражнениям на подстановку и трансформацию) делает возможным управление самостоятельной учебной деятельностью тех учащихся, которые отсутствовали на уроке, либо тех, кому требуется дополнительная тренировка языкового материала. Учителя, имеющие свои сайты в интернете, могут размещать там материалы каждого урока сразу по его завершении, либо открывать доступ к ним на внутреннем школьном сервере.

Безусловным преимуществом интерактивной доски перед, например, презентацией в формате Power Point является то, что учитель не ограничен размером слайда, поскольку на экране воспроизводятся страницы формата А4. Это означает, что можно организовать фронтальную работу на основе функционально-смысловых таблиц, логико-синтаксических схем, логико-смысловых карт проблемы, открывая весь лист, либо его часть в зависимости от задач конкретного этапа урока. Формируя и совершенствуя навыки восприятия материала на слух, учитель имеет возможность предъявить на экране скрипт одновременно с аудиофайлом, подчеркивая в реальном режиме ключевые грамматические явления, выделяя грамматические показатели времени, а также абзацы, важные для понимания функциональных особенностей изучаемых конструкций.

Пользоваться ресурсами компьютера, находясь у доски, учителю позволяет *меню интерактивных инструментов*, которое предоставляет доступ во все главные опции и функции программного обеспечения интерактивной системы. Рассмотрим некоторые из них на примере StarBoard Software 6.1 (HitachiSoft). В интересах пользователей программное обеспечение полностью русифицировано.

Начиная работу с интерактивной системой, необходимо прежде всего произвести **калибровку доски**, что позволит программе правильно отображать на экране действия учителя стилусом или указкой. С этой целью нужно войти в главное меню (ярлык “StarBoard”), затем выбрать «Настройки» и «Калибровка», с помощью указки отметить 9 точек на экране в пределах области проецирования (точки меняют на экране цвет с красного на белый по мере выполнения действий). По завершении калибровки на экране появится панель инструментов, которую можно переместить влево или вправо, в зависимости от расположения доски в классе и учителя по отношению к ней. Каждый из символов панели выполняет различные функции, позволяя импортировать документы в различных форматах, выделять элементы и подчеркивать их, перемещать, переворачивать, изменять размер, группировать, копировать и вставлять любой элемент, писать «от руки» и удалять написанное.

Так, символ «Документ» позволяет **импортировать файлы** в формате Power Point, Word, Excel, графические файлы (JPG), файлы PDF, видеофайлы

в память интерактивной доски. С помощью символа «Список» осуществляется быстрый поиск нужной страницы, возврат к ней в случае необходимости (при этом текущая страница остается на экране). Файлы с другими расширениями не требуют перенесения в память интерактивной доски; с ними можно работать прямо с носителя (CD, flash, диск D и т.д.), осуществляя навигацию по компьютеру с помощью указки. Таким образом, учитель имеет возможность заранее отсканировать, например, изобразительную наглядность из словарей и журналов, воспользоваться дидактическими материалами из пособий на печатной основе, из электронных учебников, создать свои разработки к уроку. Доступ к отсканированным файлам и возможность презентации цветных картинок и видеороликов на большом экране позволяют широко использовать грамматические упражнения как языкового, так и условно-речевого характера. Приведем некоторые примеры:

- Прокомментируйте ситуацию на картинке, составив из двух простых предложений одно сложное.
- Опишите ситуацию на картинке, используя слова в скобках в нужном грамматическом времени (или грамматической форме). Назовите, какое грамматическое время употреблено, поясните, почему.
- Посмотрите на картинку и прокомментируйте, используя подходящий глагол в нужном грамматическом времени.
- Сравните фотографии известных людей в разном возрасте, используя нужное грамматическое явление (например, степени сравнения прилагательных, другие способы сравнения, конструкцию “*used to*” и т.п.).
- Сравните фотографии (репродукции) населенного пункта в XIII и XXI веках. Опишите произошедшие изменения, используя нужное грамматическое явление.
- Просмотрите видеофрагмент футбольного матча. Прокомментируйте его в реальном времени, и т.д.

Отметим, что в памяти интерактивной доски хранятся *географические карты* различных регионов, которые также можно использовать как форму наглядности.

Редактирование документов осуществляется с помощью символов «Лупа», «Перо», «Умное перо», «Указка» и т.д. Символ «Лупа» на панели инструментов позволяет **выделить тему** урока, рисунок или ключевые грамматические явления. Размер и форму выделения можно выбрать в открывшемся окне (активизировав значок внизу окна). С помощью символа «Перо» учитель или ученик может **писать текст** указкой «от руки», заполняя, например, пропуски в предложениях, соединяя части высказывания и т.д. Помимо этого, выделения в подготовленном тексте производятся с помощью еще нескольких символов: «Умное перо» позволяет **обводить** ключевые грамматические конструкции, абзацы или картинки, выравнивая при этом нарисованные овал, круг или квадрат; другие *специальные символы* позволяют **подчеркнуть** необходимый текст (на панели можно выбрать цвет подчеркивания) или **выделить** текст **маркером**; символ «Указка» вызывает

однократное появление **стрелки** рядом с тем заданием (предложением, словом и т.д.), на котором учитель хочет сосредоточить внимание учащихся.

Особый интерес для учителей иностранных языков представляет символ «Непрозрачный экран», который позволяет закрывать часть текста или картинки на экране. Пользуясь указкой, можно постепенно открывать закрытую область по мере того, как учащиеся отвечают на вопросы или выполняют задания. Приведем пример работы с указанным символом.

С целью систематизации употребления сослагательного наклонения в сложноподчиненных предложениях учащимся предлагается дома изучить теоретический материал по учебнику [1, с. 337–338]. В классе школьникам дается задание заполнить следующую грамматическую таблицу:

Тип Conditionals	Значение	Локализация на временной оси	Грамматическая форма
---------------------	----------	---------------------------------	----------------------

Учащиеся выполняют задание, постепенно отвечая на вопросы на интерактивной доске: «Какие типы условных предложений вы знаете?» «Какие из них вы переведете следующим образом: *если... я буду... / если бы..., я бы....?*» «Когда происходит действие: в настоящем, прошедшем или будущем?» «В каком из типов условных предложений вы бы использовали данные грамматические формы: *V, Ved, will V, would V, had Ved, would have Ved?*» После заполнения учащимися соответствующей графы в таблицах учитель «открывает» верные ответы (рис. 1).

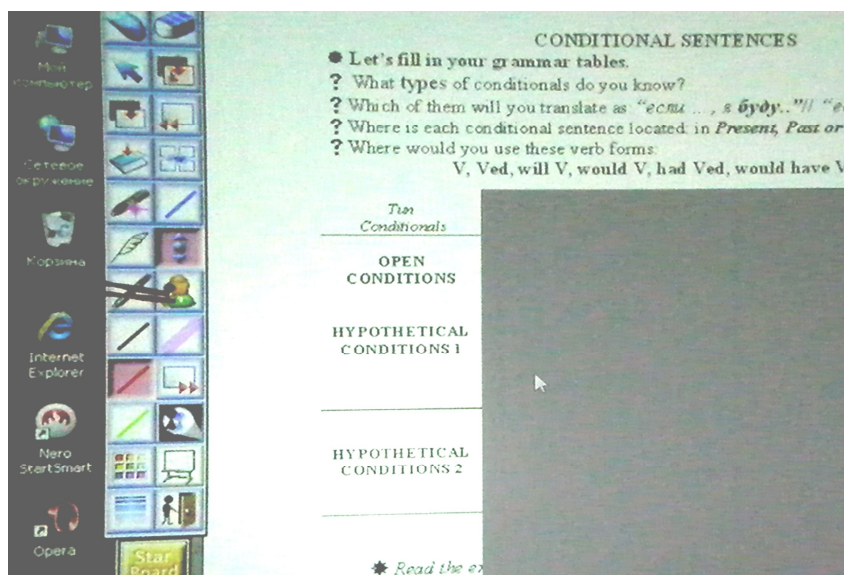


Рис. 1. Систематизация употребления сослагательного наклонения в сложноподчиненных предложениях с использованием функции «Непрозрачный экран»

«Непрозрачный экран» можно передвигать как по вертикали, так и по горизонтали, варьируя способы систематизации (рис. 2).

CONDITIONAL SENTENCES			
● Let's fill in your grammar tables. ? What types of conditionals do you know? ? Which of them will you translate as "если ..., я буду..." / "если бы..., я был..." ? Where is each conditional sentence located in <i>Present, Past or Future</i> ? ? Where would you use these verb forms: V, Ved, will V, would V, had Ved, would have Ved?			
Тип <i>Conditionals</i>	Значение	Действие в то же Future	Грамматическая форма
OPEN CONDITIONS	если ..., я буду...	-----●-----	if V will V

Рис. 2. Систематизация употребления придаточных предложений реального условия

Когда заполнение таблицы завершено, учитель может открыть фрагмент текста, иллюстрирующий функциональные возможности данной грамматической конструкции, организовать его обсуждение по вопросам на интерактивном экране. Напомним, что остается возможность скрыть «непрозрачным экраном» отработанную таблицу.

Функция «Непрозрачный экран» позволяет учителю организовать любую работу с классом, требующую последующего **фронтального контроля**. Приведем пример. Учащимся предлагается для прослушивания ритмическое стихотворение «Ты бы поехал в Китай, если бы у тебя было время?», содержащее придаточные предложения нереального условия [2, с. 37]. С помощью «Непрозрачного экрана» учитель закрывает всю страницу, за исключением первого вопроса «Вы были когда-нибудь в Китае? Вы хотели бы туда поехать?», который обсуждается с классом. Затем открывается текст стихотворения, содержащий 18 пропусков, и задание на языковую догадку: «Просмотрите ритмическое стихотворение, попытайтесь заполнить пропуски». После этого учащиеся слушают стихотворение, сверяют свои ответы в парах. Затем учитель перемещает вверх «непрозрачный экран», открывая ключ. Если текст не виден полностью на экране, его можно поднять выше с помощью символа «Прокрутка страницы». Эта же функция позволяет осуществить переход на следующую страницу, где размещены вопросы по содержанию ритмического стихотворения: «Какой тип условных предложений использован: real or hypothetical? Действие происходит в настоящем, прошедшем или будущем?» Учащиеся отрабатывают стихотворение, имитируя ритм и интонацию диктора, закрепляют употребление сложноподчиненных условных предложений в английском языке. После этого учитель может открыть страницу полностью, предложив обсудить проблемный вопрос с помощью географической карты региона. «Назовите синонимы глагола *walk*?» «В какой стране они живут, если могут «пойти пешком» в Китай?» «Перечислите возможные варианты, пользуясь данной картой».

Использование функции «Непрозрачный экран» позволяет осуществлять управление самостоятельной учебной деятельностью учащихся в парах или мини-группах в процессе выполнения упражнений, направленных на совершенствование иноязычных речевых грамматических навыков употребления придаточных условных предложений. Это могут быть условно-речевые трансформационные упражнения, предусматривающие соединение частей высказывания или действия по аналогии, условно-речевые репродуктивные и другие упражнения. Приведем несколько примеров.

Так, учащимся предлагается ***условно-речевое трансформационное упражнение***. Учитель размещает на странице две таблицы. Исходная таблица содержит информацию, подлежащую трансформации; вторая таблица является ключом для самоконтроля. На интерактивном экране открывается лишь первая таблица и задание к ней: «Давайте определим, какие знания вам пригодятся при поступлении в университет. Просмотрите условия в колонке А и соедините их с возможными последствиями в колонке В». После его выполнения «непрозрачный экран» перемещается вверх, закрывая исходную таблицу и открывая таблицу-ключ. Предложенные высказывания активизируют лексику по теме «Образование» [1, с. 54–58], а также употребление сложноподчиненных предложений реального условия в настоящем и будущем времени. Затем учащимся предлагается изучить таблицу, содержащую информацию для поступающих в отдельные вузы Республики Беларусь: название учебного заведения, факультет, необходимые экзамены ЦТ, получаемая по окончании профессия. Информация выведена на экран и обсуждается фронтально (например, уточняются названия факультетов, переводятся названия профессий). Учитель убирает «непрозрачный экран», открывая ключевые высказывания из предыдущего задания, которые становятся моделью-образом. Учащимся предлагается выполнить следующее ***условно-речевое трансформационное упражнение***: «Пользуясь таблицей, обсудите в парах варианты получения высшего образования в Республике Беларусь. Употребляйте подчеркнутые выражения в сложноподчиненных предложениях реального условия». После обсуждения учащиеся получают индивидуальное задание составить высказывания по аналогии с предложенными моделями (учитель может раздать таблицы-заготовки), обмениваются готовыми карточками, выполняют соединение частей, обсуждают результаты. Дальнейшее совершенствование речевых грамматических навыков осуществляется в ходе выполнения ***условно-речевого репродуктивного упражнения*** «Цепочка событий». С помощью «непрозрачного экрана» открывается одно суждение и пример его интерпретации. Затем учитель открывает на интерактивном экране и разбирает с учащимися пять следующих суждений. После их фронтального обсуждения можно предложить учащимся аналогичное задание для работы в парах, открыв опорные схемы, иллюстрирующие разные типы условных конструкций.

Интерактивная доска позволяет в полной мере использовать любые мультимедийные продукты, сочетающие текст, звук, цвет, графику и анимацию: а) интерактивные языковые игры, предлагаемые методическими порталами в Интернете, б) CD-ROM приложения и в) обучающие программы. Кроме того,

специально для работы с интерактивной доской или приставкой создаются методические **материалы на компакт-дисках**. Как правило, они содержат дополнительные интерактивные ресурсы к различным языковым курсам, например, серия “Oxford iTools” (“New Headway iTools”, “Project iTools” и др.), серия “New English File iPacks” (уровни “Elementary”, “Pre-intermediate”, “Intermediate”, “Upper-intermediate”) и многие другие.

Используя интерактивную доску, можно выполнять любые **интерактивные грамматические упражнения** из интернет-файлов, имеющихся в вашем компьютере (рис. 3).

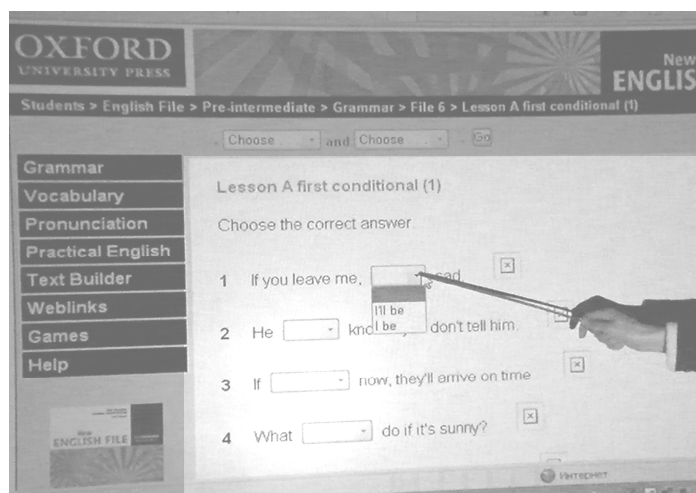


Рис. 3. Упражнение на множественный выбор по теме «Сложноподчиненные предложения реального условия» (уровень pre-intermediate)

Интерактивная доска обеспечивает обратную связь в реальном времени, позволяет предъявлять ключи для проверки грамматических заданий и их оценки (рис. 4).

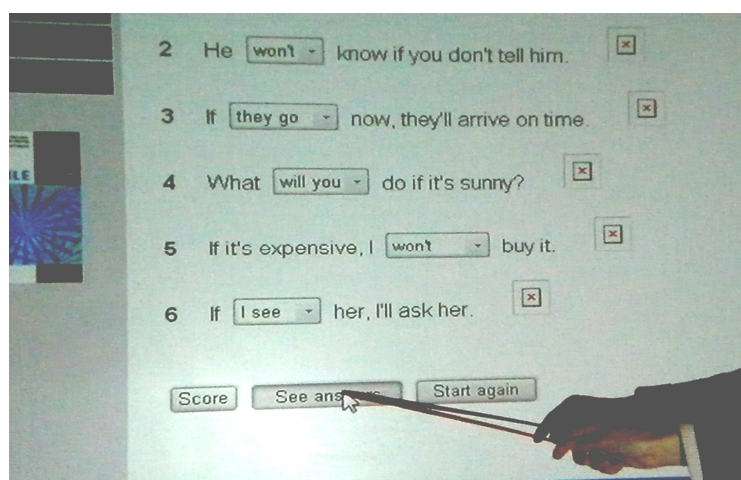


Рис 4. Ключи к упражнению на множественный выбор

Интерактивная доска дает возможность эффективно использовать **грамматические песни и игры** из серии так называемого «**Genki English**»

(режим доступа www.genkienglish.com). В данной серии работа над языковым материалом осуществляется с учетом следующих рекомендаций.

- Начинайте упражнения с изучения «Песни», а затем переходите к «Игре», которая построена на языковом материале урока.
- Сразу переходите к использованию фраз из песни в речи, не прибегайте к тренировочным языковым упражнениям.
- Всегда сопровождайте употребление языкового материала действиями, забавными картинками, мелодией, обращаясь ко всем органам чувств учащихся, поскольку это усилит вероятность непроизвольного запоминания слов.
- Опирайтесь на актуальные для учащихся темы.
- Планируйте веселые, игровые задания на конец урока, чтобы закончить его на позитивной ноте.

Так, например, грамматическая песня «Если бы у тебя был миллион долларов...» ориентирована на употребление сложноподчиненных предложений нереального условия в настоящем и будущем времени. Учащимся предлагается сначала прослушать ее, затем имитировать, сохраняя ритм Нир-Нор. Аудиофайл с песней сопровождается текстом на интерактивном экране. После этого дается задание прослушать песню еще раз и выбрать среди появляющихся картинок ту, которая соответствует тексту (рис. 5):

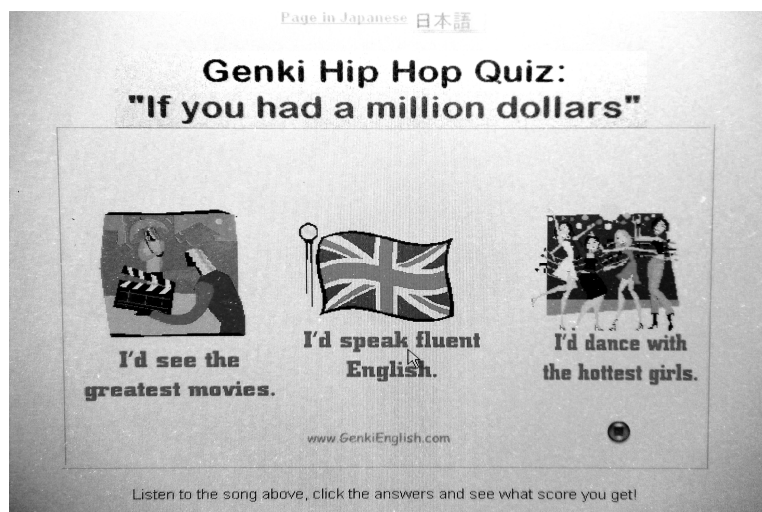


Рис. 5. Грамматическая песня “If you had a million dollars...”

По окончании игры есть возможность увидеть как правильные ответы, так и полученные учеником очки. Иными словами, в серии «Genki English» осуществляется лексический подход к овладению грамматическим материалом: грамматические явления усваиваются путем многократного повторения в ритме Нир-Нор и непроизвольного запоминания в устной речи. Каждое задание направлено на отработку определенного языкового явления в игровой форме, создавая дополнительную мотивацию и комфортную обстановку.

Таким образом, использование интерактивной доски или приставки в образовательном процессе позволяет реализовать дидактические

и методические принципы обучения иноязычной грамматике с учетом их специфики [3]. Интерактивные упражнения, грамматические игры и песни, ритмические стихи на интерактивном экране отвечают принципам:

а) *наглядности*, поскольку презентация языкового и экстралингвистического материала организуется с опорой на все три модальности опыта (аудиальную, визуальную и кинестетическую);

б) *когнитивности*, так как учащиеся приобретают декларативные и процедурные знания в осознанном взаимодействии с изучаемым материалом и друг с другом;

в) *коммуникативности*, поскольку создается реальная ситуация общения с опорой на видео- / аудиографические файлы;

г) *посильности* и *доступности*, так как задания разрабатываются в соответствии с интеллектуальными и возрастными особенностями учащихся;

д) *активности*, так как обеспечивается речевая и двигательная активность на занятии (например, при использовании серии “Genki English”);

е) *интерактивности*, поскольку предоставляется возможность обратной связи в реальном времени.

Использование интерактивных досок или приставок на уроках иностранного языка может быть направлено на формирование грамматической составляющей языковой компетенции как компонента коммуникативной. Внедрение новых информационно-коммуникационных технологий обеспечивает основу активного использования новых электронных средств обучения иноязычной грамматике в общеобразовательных школах, является одним из направлений повышения качества усвоения языкового материала и эффективности самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреасян, И.М.* Английский язык : учеб. пособие для 10 (11) кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. среднего образования, с белорус. и рус. яз. обучения (углубл. уровень) / И.М. Андреасян, Ю.В. Маслов, В.В. Дармоян. – 2-е изд. – Минск : Вышэйш. шк., 2008. – 351 с.
2. *Graham, C.* Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language / C. Graham. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1978. – 80 p.
3. *Будько, А.Ф.* Научно-педагогическое обоснование использования электронных средств обучения грамматике немецкого языка в школе / А.Ф. Будько // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2009. – № (15). – С. 84–92.

The article explores the possibilities of using whiteboards and eBeam projections in teaching English grammar at schools. The author analyzes the advantages provided by the whiteboard software in teaching grammar material on interactive screens. Various grammar tasks are suggested for consideration.

Поступила в редакцию 15.02.10

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1(17), 2010

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *П.К. Бабинская*

Редакторы: *Л.М. Малинина, А.И. Гуторова*
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

Подписано в печать 12.07.10. Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 10,0.. Уч.-изд. л. 10,46. Тираж 100 экз. Заказ 62.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования “Минский государственный лингвистический университет”. ЛИ №02330/0548503 от 16.06.2009 г.
Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192.