

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

*ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ*

№2 (18)/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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

| | |
|--|----|
| <i>Кашилев С.С.</i> Понятие и признаки субъектности педагога как цели педагогического образования | 6 |
| <i>Полецук В.А.</i> Педагогические условия формирования нравственной культуры старшеклассников средствами языковых дисциплин | 18 |
| <i>Саврицкая А.С.</i> Антропологические основы процесса духовно-нравственного воспитания младших школьников | 26 |
| <i>Юркевич Е.А.</i> Творческая образовательная среда как условие адаптации студентов-сирот к обучению в вузе | 32 |

Психология обучения иностранным языкам

| | |
|---|----|
| <i>Баширова Ю.В.</i> Эмоциональная саморегуляция как психологическая компетентность выпускника вуза в контексте стратегии высшего образования | 41 |
| <i>Валуйская Т.Л.</i> Особенности социального интеллекта у студентов с разным уровнем перфекционизма | 50 |
| <i>Иванов О.В.</i> Совершенствование механизма понимания речевых сообщений в младшем школьном возрасте | 57 |
| <i>Климович Е.А.</i> Чувство языка и его компоненты | 67 |
| <i>Колосовская И.Г.</i> Уровневая модель смыслового восприятия устной иноязычной речи | 73 |

Методика преподавания иностранных языков

| | |
|--|-----|
| <i>Гец М.Г.</i> Обучение диалогу культур на основе универсальных критериев межкультурного общения | 84 |
| <i>Карпук Г.В.</i> Обучение студентов анализу ценностных апелляций в рекламе | 90 |
| <i>Кирильчик Т.К.</i> Психолого-лингвистические предпосылки организации речевого взаимодействия в обучении диалогической форме общения | 100 |
| <i>Кушинир Н.Я.</i> Психологические детерминанты эффективности использования модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов | 106 |
| <i>Леонтьев П.М.</i> Реализация требований компетентностного подхода в обучении студентов устному иноязычному общению (на материале учебной дисциплины «Язык профессионального общения») | 115 |

| | |
|---|-----|
| <i>Макаренко И.П.</i> Система текстов для чтения как основа для формирования рецептивных лексических навыков у студентов неязыкового вуза | 122 |
| <i>Тучинский А.В.</i> Методическая организация безэквивалентной лексики французского языка как второго иностранного | 131 |
| <i>Наши авторы</i> | 143 |

CONTENTS

Pedagogy

| | |
|---|----|
| <i>Kashlev S.S.</i> The Concept and the Characteristics of Teacher Subjectivity as One of the Pedagogic Education Aims | 6 |
| <i>Poleschuk V.A.</i> Educational Conditions of Pupils' Moral Culture Formation by Means of Language Disciplines | 18 |
| <i>Saurytskaia A.S.</i> The Anthropological Fundamentals of the Process of Moral Education of Primary School Children | 26 |
| <i>Yurkevich Y.A.</i> Creative Educational Environment as a Condition of Students-Orphans' Adaptation to Study in a Higher Educational Establishment..... | 32 |

Psychology of Foreign Language Teaching

| | |
|--|----|
| <i>Bashkirova Ju.V.</i> Emotional Self-Control as Psychological Competence of the University Graduate in the Context of Higher Education Strategy..... | 41 |
| <i>Valuiskaya T.L.</i> The Peculiarities of Social Intelligence of Students with Different Level of Perfectionism | 50 |
| <i>Ivanov O.V.</i> Improving Speech Comprehension among Primary School Age Students..... | 57 |
| <i>Klimovich E.A.</i> Feeling for the Language and the Components of this Phenomenon | 67 |
| <i>Kolosovskaya I.G.</i> The Level Model of Foreign Language Listening Comprehension..... | 73 |

Methods of Foreign Language Teaching

| | |
|--|-----|
| <i>Hets M.G.</i> Fostering Dialog of Cultures Skills on the Basis of Universal Criteria of Intercultural Communication..... | 84 |
| <i>Karpuk G.V.</i> Teaching Students to Analyse Appeals to Values in Advertisements..... | 90 |
| <i>Kirylychuk T.K.</i> Some Psychological and Linguistic Peculiarities of Interaction Process in Dialogue Teaching..... | 100 |
| <i>Kushnir N.Ja.</i> Psychological Determinants of the Module Rating System Efficiency in the Estimation of Student's Knowledge | 106 |
| <i>Leontyev P.M.</i> Teaching Students Oral Communication on the Basis of the Competence-Oriented Approach (in the Context of the Discipline 'Language for Professional Communication')..... | 115 |
| <i>Makarenko I.P.</i> The System of Texts for Reading as an Adequate Basis for Lexical Skills Formation..... | 122 |
| <i>Tuchynski A.V.</i> The Taxonomy of Non-Equivalent Lexical Units for the Learners of French as the Second Language..... | 131 |

| | |
|--------------------------|--|
| <i>Our authors</i> | |
|--------------------------|--|

Педагогика

С.С. Кашлев

ПОНЯТИЕ И ПРИЗНАКИ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА
КАК ЦЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается понятие субъектности человека, соотношение понятий субъектности и личности; дается характеристика признаков субъектности человека; определяется сущность и содержание субъектности педагога как фактора развития системы образования; называются признаки субъектности педагога в профессиональной деятельности; выявляются критерии проявления субъектности педагогом.

В Беларуси активно преобразуется система педагогического образования, это перманентный процесс. Субъектами и вместе с тем объектами этого созидательного процесса в равной степени являются и студенты – будущие педагоги, и преподаватели, и администрация педагогических учебных заведений, преследующие определенные цели, движимые различными мотивами, осуществляющие те или иные виды активности.

Человек объективно выступает в системе бесконечно многообразных противоречивых качеств. Важнейшие из них – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути, инициировать и осуществлять разнообразные виды и формы материальной и духовной деятельности. Гуманистическая трактовка человека как субъекта своей жизнедеятельности противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия лишь системой реакций, являющегося винтиком государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (т.е. только объектом) развития общества.

Реализует этот социальный заказ – развитие человека как субъекта собственной стратегии жизни – прежде всего общеобразовательная школа, система образования.

Изменяющаяся социокультурная ситуация детерминирует смену парадигмы школы. Очевидный кризис традиционной “школы учебы” требует постоянных преобразований современной школы. Эти преобразования направлены на построение такой системы школьного образования, стратегической целью которой является не усвоение и ретрансляция знаний, умений и навыков, выполнение обязательной учебной программы, а создание педагогических условий саморазвития, культурного самоопределения личности учащегося, превращение его в субъект собственной жизнедеятельности. В такой ситуации до сих пор доминирующая субъект-объектная система взаимодействия педагога и учащихся приобретает черты паритетных субъект-субъектных отношений, а знания, умения и навыки – лишь то содержание, по поводу которого выстраивается взаимодействие,

ориентированное на развитие учащихся. На смену личностно отчужденного обучения, как ведущего признака традиционной системы образования, приходит личностно ориентированное.

Организация такого обучения является индивидуальным для каждого учащегося и разворачивается в педагогическом процессе в логике развития природных потенций и потребностей индивида. Это требует от педагога готовности к постоянному труднопрогнозируемому процессу моделирования педагогической деятельности, целенаправленной рефлексии педагогического взаимодействия, развития личностных способов педагогической самореализации.

Очевидно, что необходимым условием проявления субъектности учащимися является субъектность педагога, процесс ее развития в профессиональном образовании. Субъектность педагога является также фактором развития демократического и гражданского общества, целью педагогического образования, ведущим условием реформирования общеобразовательной школы, объективной необходимостью сложившейся социокультурной ситуации, культуросообразной потребностью развития общества.

Субъектность рассматривается исследователями на различных уровнях: онтологическом, психологическом, педагогическом.

Субъект – фундаментальная категория философии и психологии. В философско-психологической литературе субъект определяется как носитель предметно-практической деятельности (в частности, и педагогической, эколого-педагогической деятельности) и познания. Причем субъект есть носитель практической и теоретической деятельности в той мере, в какой он включается посредством реальной деятельности в процесс непосредственного преобразования и познания окружающей действительности. Потребность в познании – одна из первых характеристик субъекта. *Познание* заключается в приобретении знаний, постижении закономерностей, причинно-следственных связей объективного мира, переводе этого в область индивидуального сознания.

Субъект характеризуется сознанием, самосознанием (т.е. переживанием собственного “я”). *Сознание* – это отражающая способность действующего, деятельного субъекта. В сознании субъекта на основе динамики деятельности, изменении ее задач, событий, отражается способ его действия [1, с. 161]. Сознание – это воспроизведение человеком идеального образа своей деятельности и идеального представительства в ней позиции других людей. Сознание – рефлексия субъектом действительности, своей деятельности, самого себя [2, с. 97]. Именно в ходе рефлексии субъект формирует и развивает свои цели (которые могут быть только осознанными), т.е. цели деятельности, общения, созерцания и других видов активности [3, с. 20].

В способности к рефлексии, уровни развития которой в онтогенезе существенно различаются между собой, находит свое высшее выражение, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, природа человеческой субъектности.

По самому общему определению, *рефлексия* – это такая специфически человеческая особенность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования [4, с. 78].

Человек является субъектом постольку, поскольку он в определенной мере овладел созданным человечеством миром культуры: орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами нравственных и эстетических оценок и др. [5. Т. 5, с. 154–156]. Субъектность во многом определяется степенью идентификации человека с миром культуры.

Важнейшей характеристикой субъекта является *воля* – потребность в преодолении препятствий [6].

Уделивший особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке А.В. Брушлинский, подчеркивает, что “трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и, соответственно, больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т.д.” [7, с. 4].

Субъект выступает как целостная система внутренних условий, необходимо и существенно опосредствующих все внешние причины (педагогические и др.). Иначе говоря, не субъект низводится до уровня якобы пассивных внутренних условий, а, напротив, последние все более формируются и развиваются в качестве единой многоуровневой системы – субъекта.

Формируясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия определяют тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление, процесс могут подвергнуться.

Быть субъектом – одно из системных качеств, в которых объективно выступает человек. Быть субъектом, т.е. творцом своей истории, значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности.

Чаще всего субъект отождествляется с личностью, которая является носителем субъектных свойств. Но Б.Г. Ананьев считает, что совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений [8].

Корреляционный анализ категорий и явлений *личности* и *субъектности* позволяет утверждать, что они детерминируют друг друга. По утверждению А.В. Петровского, быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни, субъектом предметной деятельности, субъектом обучения, субъектом

самосознания [9]. Субъектность трактуется А.В. Петровским как конституирующая характеристика личности, как свойство самодетерминации его бытия в мире [9].

Итак, понимание субъекта в философии и психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего предметно-практической деятельности.

Деятельность является ведущим основанием проявления субъекта, условием его формирования и развития. Психологи говорят о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения, и отмечают, что основной задачей психологических исследований является изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность [10].

Наиболее употребительным в психологии является выражение *субъект деятельности*. В таком контексте используют категорию *субъект* К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

Стать субъектом определенной деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Становление человека субъектом деятельности происходит при возникновении у него собственного отношения к деятельности.

Из предметов, средств, условий и другого личность как субъект деятельности формирует целостный контур деятельности, т.е. эта целостность создается ею из производственных, социальных, экономических элементов и др. При этом человек сочетает объективные требования и собственные интересы, цели, опыт, мотивы, способности, свои состояния активности. Мера соответствия задач возможностям субъекта (трудность, пропорциональность, своевременность и др.) выступает критерием качества осуществления деятельности [1, с. 151–152].

Как отмечают ряд авторов (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев и др.), ценность деятельности для личности связана прежде всего с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью творчества. Возможность выразить себя в деятельности, в профессии – основная потребность личности как субъекта, отличная от частных и конкретных мотивов.

Подчеркнем, что для субъекта деятельности характерны такая вовлеченность в дело, такая ответственность, которые даже при возрастании трудностей не дают ему возможности изменить свое отношение к делу. Возникающие в процессе деятельности трудности предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами [1, с. 153].

Отметим также, что становление личности субъектом деятельности происходит не только в процессе овладения ею общественно-историческими

формами деятельности, не только в ее осуществлении на общественно необходимом уровне, но и в организации деятельности, и своей активности.

Активность является одним из главных признаков субъекта, отличающих его от объекта.

Человек может в определенных ситуациях выступать в роли объекта действий других людей. Однако его позиция субъекта обнаружится только при безграничном инициативном развитии способностей к активному, внутренне детерминированному действию [11, с. 22].

Активность субъекта характеризуется как интегративное свойство личности, которое позволяет осуществлять целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; мобильно оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях; инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности [11, с. 23]. Активность отличается разумной осознанностью действий.

Подлинная активность проявляется только в самодеятельности, т.е. в деятельности определенного качества, осознанной, свободной, эмоционально переживаемой, порождаемой внутренними, сущностными побуждениями, собственными потребностями и интересами человека.

Организация личностью своей активности сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Это составляет важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности [1, с. 154].

Преобразующая активность как атрибут субъектности в деятельности и поведении, процессах восприятия, принятия решений и ином выражается прежде всего в индивидуализации (персонификации) постановки и решения задач (мысленных и предметных). Специфика субъектности определяется функциями регуляции активности, которые актуальны в данный момент для человека или актуальны с точки зрения перспективы.

В процессе становления, развития человека активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей ситуации, сменяется собственной активностью в поиске того, что представляет смысл для его жизнедеятельности: с чем следует вступать во взаимодействие и что следует преобразовывать в собственных интересах [12, с. 10]. Стоит особо подчеркнуть, что субъектность – всегда индивидуально особенная форма выражения проявлений человека в деятельности. Субъектное всегда связано со способами разрешения проблем, способами реализации потенциалов человека, проявлениями его авторской активной позиции [12, с. 11].

С активностью субъекта тесно сопряжена и его способность *саморегуляции* – способность человека приспособлять свои индивидуальные особенности, способности к конкретным задачам деятельности, способность непротиворечиво соединить все уровни регуляции деятельности.

С одной стороны, саморегуляция заключается в обращении сознания вовне, в способности осознанного целеполагания, детерминирующего способ

и направленность действий субъекта на объект, а с другой – в обращении сознания внутрь, к самому действующему субъекту, к его способности самосознания, т.е. самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоконтроля, самодвижения в процессе деятельности. Обращение субъекта к себе выходит на уровень самопознания и самоизменения в форме диалога с самим собой [13, с. 24].

Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, саморегуляция – это тот механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта. Саморегуляция осуществляет оптимизацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности. Саморегуляция обеспечивает также целевое и смысловое соответствие действий субъекта этим событиям, своевременность, пропорциональность действий и т.д. [1, с. 155].

Способность субъекта соотносить свои возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач является одной из важнейших характеристик саморегуляции. Посредством саморегуляции личность поддерживает стабильный уровень активности независимо от изменчивости психических состояний на том или ином этапе. Саморегуляция заключается в направленной активизации психических процессов, в поддержании их определенного характера и интенсивности.

В организацию деятельности входит неосознаваемая саморегуляция активности. Субъект типичным и удобным для себя образом актуализирует, преобразует, направляет систему тех качеств, которыми он обладает как личность [1, с. 156].

Субъектное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращенности человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности, что в конечном счете определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов субъектного опыта [12, с. 16].

Субъектный опыт, по точному определению И.С. Якиманской, – это опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в которых он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет [14, с. 74].

В субъектном опыте А.К. Осницкий выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: ценностный опыт – ориентирует усилия человека; опыт рефлексии – помогает соотносить ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта; опыт привычной активизации – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач; операционный опыт – объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих

возможностей; опыт сотрудничества – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [14, с. 16–17].

Во взаимодействии, при достаточной сформированности каждого из названных компонентов обеспечиваются активные, целенаправленные, умелые, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия при выполнении самостоятельного задания, реализации замыслов, постановке и творческом решении задач, вместе с этим формируется отношение к своим поступкам и поступкам других людей [14, с. 16–17].

Таким образом, субъектный опыт является условием, обеспечивающим реализацию субъектной активности.

Высокий уровень самосознания субъекта обуславливает его свободу как высшую форму развития субъектной направленности личности. *Свобода* – это целеполагающая избирательная активность субъекта, решающий признак, отличающий творческую форму активности от той, которая есть, когда деятельность человека происходит при отсутствии выбора, по авторитарному признаку, внешнему или внутреннему принуждению. Делая выбор лично ответственен и перед самим собой, и перед другими [11, с. 25–26].

Подлинно свободным человек может быть только в условиях принятой на себя ответственности за предполагаемые идеи и решения, равно как чувство ответственности развивается только в условиях свободной деятельности субъекта. По мнению В. Франкла, быть свободным – это только негативный аспект целостного феномена, позитивный аспект которого – быть ответственным. Свобода может вырождаться в простой произвол, если она не переживается с точки зрения ответственности [15, с. 88].

В литературе и реальной педагогической практике наиболее распространено понимание свободы как возможности выбора. Очевидно, что возможность выбирать средства, формулировать цели и задачи, определять условия их решения, делает деятельность участников педагогического процесса все более свободной. Но эта свобода все-таки ограничена рамками определенного извне диапазона [15, с. 29–30]. Более высокий уровень свободы – это свобода творчества, самосозидания, возможность не столько выбирать из того, что предлагается извне, сколько созидать новые возможности при удовлетворении потребности более полного самовыражения личности [11, с. 30].

Творчество является способом жизнедеятельности субъекта. Важными чертами творчески активной личности являются способность выделять складывающиеся новые общественные тенденции, в частности, в образовании, педагогике, способность действовать по собственному убеждению, аргументированно противостоять неблагоприятным обстоятельствам, вмешиваясь в ход событий, преодолевая чувство социального страха, принимая на себя ответственность за возможные последствия своих инициатив [11, с. 33].

Результирующим признаком субъекта является его *уникальность*. Уникальный – единственный в своем роде, неповторимый – свойство субъекта, которое характеризуется индивидуально выраженной активностью в свободной деятельности, способностью отличить себя от выполняемой деятельности, ее результатов, а также от других субъектов, осознанием себя как уникального организатора и участника собственной деятельности [11, с. 30, 32]. Уникальность в деятельности является стилем деятельности. Под стилем деятельности понимаются устойчивые, обобщенные особенности осуществления деятельности данной личностью. Стиль проявляется в том, как человек действует всегда. Стиль деятельности характеризуется такими особыми индивидуальными способностями, как способность к организации времени, способность программировать будущую деятельность, предвидеть ее события, устанавливать оптимальные для себя режимы активности и пассивности, определять ритмы деятельности. Субъект прогнозирует свою деятельность, соподчиняя и устанавливая последовательность трудовых операций [1, с. 159].

Именно тогда, когда создается свой стиль осуществления деятельности, возникает собственное отношение к деятельности и проявляется личностная активность, происходит становление человека как субъекта деятельности.

Систематизировать названные свойства, признаки субъектности как высшего уровня развития личности, преодолеть их многообразие, глубже раскрыть сущность субъектности как структурного феномена позволяет концепция динамической функциональной структуры личности, разработанная К.К. Платоновым [16].

В структуре личности К.К. Платонов выделяет четыре подструктуры: 1) направленность личности, включающая отношения личности, ее влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения; 2) личный опыт, объединяющий знания, навыки, умения и привычки (индивидуальная культура или подготовленность); 3) особенности психических процессов как формы психического отражения: памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли; 4) биопсихические свойства – свойства темперамента, типологические свойства личности, половые и возрастные свойства личности [16, с. 137–140].

По мнению К.К. Платонова, в эти четыре подструктуры могут быть вложены все известные свойства личности. Причем часть этих свойств относится, в основном, только к одной подструктуре. Другие, и их больше, лежат на пересечении подструктур и являются результатом взаимосвязей различных собственных подструктур [16, с. 140].

Очевидно, что субъектность как интегративное свойство личности представляет собой взаимосвязь всех названных четырех подструктур и разнообразных собственных подструктур.

Как показывает анализ исследований, структурообразующим компонентом субъектности является направленность, предполагающая целый комплекс взаимосвязанных подструктур. В первую очередь – это иерархия

мотивов деятельности. Помимо этого – ядро ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, приходящие стремления. Направленность личности – это ее жизненный план или стратегия жизни – реалистический, ориентированный на действительность план деятельности, это сложившаяся система ее важнейших целевых программ, определяющая смысловое единство ее инициативного поведения, противостоящая случайностям бытия [17]. Направленность предполагает персонализацию – потребность быть личностью, присутствие человека в жизни и деятельности других людей, включение своего “я” в сознание, чувства и волю других посредством активного участия в совместной деятельности [9].

Направленность личности определяет и сущность субъектности педагога в профессиональной деятельности.

Категорию *субъектность педагога* рассматривают в своих работах психологи Е.Н. Волкова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.

Так, А.К. Маркова определяет субъектность как “профессиональную компетентность педагога” [18]. Как “систему педагогических способностей” интерпретирует субъектность педагога Л.М. Митина [19]. И.А. Зимняя трактует субъектность как интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизиологических свойств (задатков), его способностей, направленности и других личностных свойств и профессиональной компетентности (профессионально-педагогические и предметные знания и умения) [20, с. 185–186].

Целенаправленно изучает проблему субъектности педагога, анализируя ее содержание и структуру, Е.Н. Волкова. Она определяет субъектность педагога как личностное образование, интегрирующее в себе все свойства и качества педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности [21].

По мнению Е.Н. Волковой, основу субъектности составляют особенности самосознания и коммуникативные характеристики педагога.

Самосознание педагога-субъекта связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью Я-концепции, характеризующей личность как открытую систему, т.е. способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой. Выполнение профессиональной деятельности приобретает для педагога, относящегося к себе как субъекту этой деятельности, характер решения задачи на личностный смысл. Педагог как субъект деятельности характеризуется особым ценностным отношением к учащимся, которое выражается в его мотивационно-смысловых установках, связанных с восприятием учащегося как уникальной внутренне детерминированной, самоценной личности, равноправного партнера педагогического взаимодействия.

Субъектность педагога в интерпретации Е.Н. Волковой представляет собой определенную педагогическую позицию, сущность которой состоит

в диалогическом общении с учащимися, в актуализации субъектного начала в учащихся. Содержание субъектности находит свое отражение в особенностях взаимодействия педагога и учащихся: в установках на партнера и в особенностях речевого поведения.

Субъектность педагога, по убеждению Е.Н. Волковой, является предпосылкой и ведущим атрибутом организации личностно ориентированного педагогического процесса [21].

Обобщение приведенных точек зрения исследователей, убеждает в том, что субъектность педагога является конституирующей характеристикой, интегративным свойством его личности. Субъектность представляет собой качественное состояние личности педагога, констатируя высший уровень профессионального развития личности педагога.

Субъектность педагога связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования. Сущностными свойствами этого процесса является способность педагога

- управлять своими действиями;
- практически преобразовывать действительность, самого себя, учащегося, условия развития участников педагогического процесса;
- моделировать, планировать способы действий самого себя и учащегося, способы взаимодействий;
- реализовывать намеченные программы;
- контролировать ход и оценивать результаты своих действий;
- рефлексировать свою деятельность и деятельность учащегося, рефлексировать взаимодействие.

Субъектность как качественное состояние педагога заключается в его способности отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельности, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической деятельности. Следовательно, субъектность предполагает дистанцирование носителя педагогической деятельности от процесса этой деятельности, педагогического процесса. Это способность педагога осознать себя организатором педагогического процесса, осознать назначение педагогического процесса как создания условий развития, саморазвития человека.

Субъектность – качество статуса педагога в системе общественных отношений, выражающееся в диалектическом единстве объективных возможностей и субъективных способностей творчески реализовывать личностно значимые и социально обусловленные потребности, интересы, педагогические цели и задачи. Под *объективными возможностями* понимаются, в частности, степень актуальности педагогических проблем, разработанность содержания, технологии педагогического процесса и др. Под *субъективными способностями* – степень осознания педагогом сущности профессиональной педагогической деятельности, педагогических

условий развития человека, владение содержанием, технологиями педагогического процесса и др.

Среди ведущих атрибутивных характеристик субъектности педагога, наряду с активностью, сознательностью, ответственностью, саморегуляцией, свободой, уникальностью, необходимо выделить *отраженную субъектность, самоактуализацию, творчество, рефлексю*.

Субъектность педагога – это *о т р а ж е н н а я с у б ъ е к т н о с т ь* – представленность другого во мне, бытие кого-либо в другом и для другого [6].

Отраженная субъектность во многом совпадает с эмпатией, предполагает восприятие педагогом ребенка как деятельного начала, субъекта своей деятельности. Педагог отчетливо переживает его (учащегося, воспитанника) присутствие в значимой для них двоих ситуации (педагогической ситуации), он готов внести в нее что-то свое и тем самым произвести изменения в системе своих отношений к педагогическому процессу, педагогической ситуации, учащемуся. Отражаясь в педагоге, субъект-учащийся изменяет его взгляд на вещи, формирует новые побуждения, мотивы деятельности педагога. Основания и последствия активности учащегося не оставляют педагога равнодушным, значимы для него, имеют для него тот или иной личностный смысл [6].

Субъектности педагога присуща *с а м о а к т у а л и з а ц и я*. В реальном поведении педагога самоактуализация означает (опираясь на мнение А. Маслоу) полное, живое и бескорыстное переживание жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее; постоянный выбор из всех имеющихся у него возможностей именно возможности роста; наличие и возможность проявления “я”; способность взять на себя ответственность; умение прислушиваться к самому себе; актуализация своих возможностей; высшие переживания; избавление от ложных представлений о себе; выявление своих защит и преодоление их, отказ от защит [22, с. 110–114].

Субъектность проявляется в *т в о р ч е с к о м* характере деятельности педагога-субъекта.

Различные типы и уровни проявления субъектности педагога фиксируются через качественные критерии:

- соотношение исполнительской и организаторской роли педагога в деятельности;
- односторонность или универсальность его включения в деятельность;
- репродуктивный или творческий характер деятельности;
- направленность педагогической деятельности на личностное и общественное развитие;
- потребность в *р е ф л е к с и* своей педагогической деятельности;
- стремление к созданию индивидуального смысла о явлениях, ситуациях педагогической деятельности;
- самостоятельность, автономность в деятельности;
- степень осознания ответственности за создание условий развития участников педагогического процесса и др.

Выявленные сущность, признаки, содержание и структура субъектности педагога могут быть полезны в дальнейшем совершенствовании содержания и технологии педагогической подготовки специалистов образования, разработке учебно-методических комплексов по различным педагогическим дисциплинам, корректировке образовательных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. *Брушлинский, А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
4. *Слободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. *Философская энциклопедия*: в 6 т. – М. : Сов. энцикл., 1970.
6. *Петровский, В.А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В.А. Петровский // *Вопр. психологии.* – 1985. – № 4. – С. 17–30.
7. *Брушлинский, А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // *Психол. журнал.* – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3–10.
8. *Ананьев, Б.Г.* Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // *Человек и общество* / под. ред. Б.Г. Ананьева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – С. 235–250.
9. *Петровский, В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д. : АО «Цв. печать», 1993. – 509 с.
10. *Горшкова, В.В.* Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособие по спецкурсу / В.В. Горшкова. – Л. : Изд-во РГПУ, 1991. – 77 с.
11. *Осницкий, А.К.* Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // *Вопр. психологии.* – 1996. – № 1. – С. 5–19.
12. *Батищев, Г.С.* Философско-аксиологические идеи в концепции человека С.Л. Рубинштейна / Г.С. Батищев // *Философские науки.* – 1989. – № 7. – С. 26–36.
13. *Якиманская, И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 2. – С. 64–76.
14. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
15. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 160 с.

16. *Платонов, К.К.* Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
17. *Додонов, Б.И.* О системе «Личность» / Б.И. Додонов // *Вопр. психологии.* – 1985. – № 5. – С. 36–45.
18. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
19. *Митина, Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.
20. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1997. – 480 с.
21. *Волкова, Е.Н.* Субъектность как интегративное свойство личности педагога: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Н. Волкова. – М. : Психол. ин-т РАО, 1992. – 205 с.
22. *Маслоу, А.* Самоактуализация: пер. с англ. // *Психология личности: Тексты.* – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 109–121.

The article presents the concept and the characteristics of the subjectivity of personality and teacher subjectivity in professional activity.

Поступила в редакцию 24.12.2010

В.А. Полещук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена проблеме формирования нравственной культуры старшеклассников средствами преподавания и изучения белорусского, русского, иностранного языков в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь. Показано, что эффективность педагогических условий обеспечения данного процесса определена согласованием учебных программ и материалов учебников по языковым дисциплинам. Выявлены методологические установки на формирование нравственной культуры, в особенности ответственности, которые подкреплены методикой передачи активной лексики этического содержания. Даны практические рекомендации по использованию материала учебных пособий для формирования основных показателей нравственной культуры старшеклассников. Статья представляет интерес для научных и практических работников системы среднего образования, преподавателей языковых дисциплин, студентов педагогических вузов.

В современных условиях общественного развития возрастает актуальность формирования нравственной культуры старшеклассников, потому что от уровня их моральной зрелости, прежде всего ответственности, зависит ближайшее будущее Республики Беларусь. Необходимость изучения

педагогических условий формирования нравственной культуры учеников старших классов продиктована важностью согласования теории и практики данного социально-педагогического процесса. Педагогические условия культурно-воспитательного воздействия на старших школьников включают в себя профессиональную компетентность и личностное развитие учителей, нравственно благоприятную среду в учреждении образования, позитивное взаимодействие между педагогом и обучающимся; актуализацию нравственного потенциала личности; педагогическую поддержку потребности в нравственном самосовершенствовании; реализацию нравственного потенциала всех видов учебной деятельности.

Важнейшим педагогическим условием формирования нравственной культуры старшеклассников является этически насыщенная методология (программное обеспечение) преподавания и согласованное с ней учебно-методическое обеспечение воспитательного процесса. Целью данной статьи является сравнительный анализ учебных программ и учебников по языковым дисциплинам как педагогического условия формирования нравственной культуры старшеклассников.

Под нравственной культурой мы понимаем «качественную характеристику нравственного развития личности. В ней отражается степень освоения личностью морального опыта общества, в какой мере этот опыт воплощается в поведении и отношении с другими людьми» [1, с. 3]. Нравственная культура «показывает уровень восприятия в общественном сознании и степень воплощения в поведенческих актах моральных идеалов и ценностей» [2, с. 37], в особенности нравственной ответственности.

С учетом возрастных особенностей старшеклассников нравственная культура означает систему проявлений морального сознания, отношений и деятельности: совокупность усвоенных знаний и сформированных моральных убеждений, ценностных ориентаций, чувств, качеств, воли, мотивации поступков; приобретенных умений и навыков нравственного общения; потребности, способности и готовности поступать ответственно в конкретных жизненных ситуациях.

Базовым показателем нравственной культуры старшеклассников является нравственная ответственность, потому что именно это свойство личности показывает «качественную характеристику ее нравственного развития»: гражданскую позицию и мотивацию поступков, способности к самостоятельному принятию решений в ситуации выбора. Нравственная ответственность выступает существенным признаком социальной и индивидуальной зрелости человека, является интегративным качеством личности, захватывает все сферы ее мировоззрения и жизнедеятельности. «Ответственность характеризует личность с точки зрения вменяемости, знания и выполнения требований общества; предполагает посильную меру обязанностей и соответствующие поступки в различных сферах жизнедеятельности; способность к адекватной оценке. Многообразие видов ответственности сводится к ее нравственному смыслу, поскольку нет человека вне морали, и нет человеческого вне долженствования» [3, с. 154].

Формирование нравственной культуры как воспитание ответственности совпадает с процессом социализации личности, приобретением ею идентичности, статуса и роли. По этой причине педагогическое содействие общеобразовательной средней школы процессу гражданского становления молодых людей является и целенаправленным воспитанием нравственной ответственности. Нравственная культура старшеклассников должна быть центрирована ответственностью, что предполагает требовательность к самому себе, уважение к старшим, заботу о младших.

Однако результаты педагогического эксперимента по изучению эффективности формирования нравственной культуры старшеклассников, проведенного в 2009/2010 учебном году в СШ № 55 и СШ № 98 г. Минска, показали низкий уровень развития ответственности в мировоззренческом и поведенческом планах. В педагогическом эксперименте участвовали школьники 10–11 классов. В целом эмпирическую базу исследования составили 510 человек: 252 старшеклассника, 238 родителей и 20 учителей-предметников. В ходе работы было выявлено, что у старшеклассников не вполне сформировано даже знание о приоритетных ценностях, и, как следствие, наблюдается отсутствие гражданских ориентиров в отношениях и деятельности. В связи с этим существует потребность в выявлении педагогических, в том числе образовательных условий, а также наиболее результативных путей и средств формирования нравственной культуры молодежи.

Исследуя в ходе педагогического эксперимента культуру нравственного сознания, мы рассматривали в том числе и знания школьников о сути нравственной ответственности как ценности, взаимосвязанной с эмоциями, чувствами, волей, убеждениями, – всей сферой мотивации личности. Выявляя культуру нравственных отношений, мы изучали ответственность как морально-волевое качество, которое проявляется в отношении к себе, к другим людям и обществу в целом. Рассматривая уровень культуры нравственного поведения, мы определяли степень сформированности жизненной позиции школьника, приобретенных навыков ответственных поступков, опыт рефлексии нравственного поведения, т.е. его оценки с точки зрения последствий для себя и окружающих.

Важнейшим педагогическим условием формирования нравственной культуры старшеклассников является программное и учебно-методическое обеспечение учебного процесса наряду с практикой преподавания и воспитания граждански зрелой личности. Не секрет, что именно образование является наиболее эффективным средством формирования нравственной культуры подрастающего поколения. Современное нормативное обеспечение процесса преподавания языковых дисциплин в старших классах общеобразовательной школы Республики Беларусь не оставляет возможностей в этом усомниться.

Действующие в Республике Беларусь учебные программы и учебники по белорусскому, русскому и иностранному языкам для общеобразовательных

учреждений с белорусским и русским языками обучения (5–11 классы) содержат установки на формирование нравственной культуры подрастающего поколения и выстраивают высокий уровень ожиданий по приобретению ими знаний, умений и навыков, базированных на основных показателях нравственной культуры – любви к родному языку, патриотизме, гражданской жизненной позиции, ответственности.

Так, пояснительная записка учебной программы по белорусскому языку сообщает о направленности педагогических усилий на «развіццё сродкамі мовы камунікатыўнай, духоўна-маральнай, грамадзянскай і мастацка-этычнай культуры вучняў». «Сучасныя адукацыйныя парадыгмы перамяшчаюць акцэнт з пазнавальнай функцыі на выхаваўчую і развіццёвую. Адпаведна сённяшнія ўрокі мовы расцэньваюцца як урокі культуры, якія фарміруюць і ўзбагачаюць духоўны свет навучэнцаў» [4, с. 13].

В преамбуле к учебной программе по русскому языку с позиций лингвокультурологического подхода выдвигается задача развития средствами языка интеллектуальной, духовно-нравственной, коммуникативной, гражданской культуры учащихся [5].

Пояснительная записка учебной программы по иностранным языкам утверждает, что «иностраный язык выступает как средство формирования и воспитания морально ответственной личности, как средство общения, познания интерпретации фактов иной культуры, осознание своей собственной культуры и ознакомления с ней представителей других языковых сообществ» [6, с. 3].

Методологические установки названных программ доказывают, что через преподавание лингвистических дисциплин как языковой картины мира, в которой письмо и речь, говорение и слушание являются побудительной причиной к размышлениям и поступкам, возможно эффективное формирование нравственной культуры личности. Рассмотрим педагогические условия формирования нравственной культуры старшеклассников в плане согласования учебных программ, учебников и педагогического процесса обучения языковым предметам.

Учебные программы и учебники по русскому и белорусскому языкам для 10 класса [7; 8] общеобразовательной школы и по английскому языку для 11 класса [9] предоставляют учителям и ученикам необходимые условия по формированию нравственной культуры. Это отчетливо показывают темы: “Общие сведения о языке”, “Культура речи: коммуникативные качества речи”, “Жанры речи: доклад, дискуссия”, “Слово как основная единица языка” (русский язык); “Тэкст”, “Слова ў тэксце”, “Словазлучэнне і сказ у тэксце” (белорусский язык); “The World of Work”, (“Мир профессий”), “Mass Media” (“Средства массовой информации”), “Pages of History” (“Страницы истории”), “Nations' Heritage” (“Национальное наследие”) – английский язык. Эти темы несут в себе богатый морально-воспитательный потенциал, насыщены рассуждениями о важности личностного развития.

Однако анализ результатов диагностики нравственного сознания старшеклассников на констатирующей стадии педагогического эксперимента показал отсутствие знаний о ключевых моральных ценностях. Более того, в ходе эксперимента выявлена апатия к моральным идеалам: лишь 29 % учеников признали нравственную ответственность значимой для себя ценностью.

Анализ диагностики нравственных отношений показал, что ответственность как значимое качество личности принимают только 19,6 % школьников. Из них проявляют ответственность в отношениях 15,6 % учеников. При этом старшеклассники в большей степени склонны проявлять ответственность по отношению к самим себе (9,8 %) и в меньшей степени – по отношению к другим людям (5,8 %) и обществу в целом (3,9 %). Анализ диагностики нравственной деятельности также выявил, что школьники редко проявляют ответственность в поведении: для них не характерна активная и зрелая нравственная позиция, строгая самооценка и корректировка поступков.

Обобщение результатов проведенного исследования показало низкую степень сформированности нравственной ответственности на всех уровнях нравственной культуры старшеклассников. Такое положение вещей, естественно, вызывает вопросы. Почему при наличии необходимых педагогических условий по формированию нравственной культуры старшеклассников отмечается недостаточный уровень сформированности ее базовых компонентов? Как передать молодым людям полноценное знание и принятие ответственности? Как воспитать понимание важности этого качества в условиях известного нигилизма молодого поколения? Как добиться того, чтобы это знание не вступало в конфликт с реальными поступками школьников, их повседневными отношениями и поведением?

Опираясь на естественный возрастной интерес старшеклассников к моральной проблематике смысловой направленности, важно насыщать все разделы курсов языковых дисциплин этически ориентированной лексикой, что и заявлено в программах, но не всегда находит отражение в учебных пособиях. Так, проведенный нами контент-анализ учебных пособий по русскому и белорусскому языкам для 10 класса общеобразовательной школы, по английскому языку для 11 класса показал, что слова *ответственность*, *ответственный* упоминаются в них лишь несколько раз.

Возможно, причина несформированности нравственной ответственности молодых людей заключается в том, что преподаватели лингвистических дисциплин мало говорят с учениками об этой важной нравственной категории? Справедливости ради отметим, что косвенный разговор о нравственной ответственности через другие нравственные качества (трудолюбие, самостоятельность, долг, бережное отношение к природе) присутствует в отобранных для анализа учебных пособиях, но прямых упоминаний об ответственности в конкретных жизненных ситуациях явно недостаточно.

Задача учителя состоит в том, чтобы сфокусировать внимание учеников на этой и других нравственных ценностях, сформулировать вместе с ними представления об идеалах с целью их дальнейшего усвоения и воплощения

в повседневность. В процессе обучения языковым дисциплинам нравственную культуру старшеклассников мы формируем вербально, словами. Поэтому важно на уроках по языковым предметам активно использовать лексику этического содержания. «Лексика – наиболее подвижная часть языка. Она чутко откликается на все изменения в культурной жизни общества» [8, с. 13].

В учебном пособии по белорусскому языку [7], составленном с учетом лингвокультурологического подхода при изучении языка, который предполагает постижение ценностей и реалий русской и национальной культуры, а также обучение языку в диалоге культур, в учебных текстах находят отражение национальные праздники, традиции и обычаи, литературное наследие, памятники архитектуры. Эти темы безусловно способствуют развитию мировоззренческой направленности учащихся. В достаточной степени в учебном материале пособия по белорусскому языку представлена этическая проблематика. Особенно важными для формирования нравственной культуры, в том числе ответственности старшеклассников, являются тексты «На арбіту жыцця» (упр. 30, с. 24), «Міласэрнасць» (упр. 173, с. 125), «Корань зла» (упр. 200, с. 145), стихотворение С. Граховского «Перасцярога» (упр. 172, с. 123).

К заданиям текста «Корань зла» в упр. 200 на с. 145 учитель белорусского языка и литературы может добавить вопрос: «Аўтар лічыць, што корань злых спраў у дрэнных думках. А ў чым корань зла на ваш погляд?» Обобщая высказывания школьников, учитель должен отметить, что корень зла нередко выражается в безответственности. При выполнении первой части задания упр. 172 на с. 123 (стихотворение С. Граховского «Перасцярога») учитель не может не акцентировать внимание учеников на теме нравственной ответственности, поскольку все люди ответственны за себя и то, что оставляют потомкам.

Ведь когда речь идет о диалоге культур, то именно нравственная культура является наиболее трудной для понимания школьников, потому что язык выступает носителем и транслятором мировоззрения определенного этноса. Существующие моральные понятия и представления одного этноса по своему смыслу зачастую труднодоступны для представителей других народов. Именно в нравственной области социума существуют явления, которые не имеют аналогов в культуре другого социума, или аналогичные явления, которые понимаются по-разному в национальных культурах.

В то же время нравственная культура содержит общечеловеческие ценности. Моральные ориентиры веками складываются всем человечеством, становятся его духовным наследием, определяют менталитет народов. Их адекватное понимание дает ключ к осмыслению нравственной культуры в целом. Реализация принципа диалога культур в преподавании лингвистических дисциплин в средней школе способствует формированию у обучающихся в процессе языкового учебного общения таких необходимых качеств, как культурная непредвзятость, толерантность, ответственность.

К примеру, в учебнике по русскому языку в теме «Общие сведения о языке» при рассмотрении русского языка как развивающегося явления можно было бы конкретно рассмотреть «эволюцию нравственных понятий

и их лексического воплощения”. Другими словами, в упражнениях по теме могут найти отражение имена существительные и прилагательные, глаголы и другие части речи, в которых появились “исторические изменения форм зависимых слов” в контексте современной морали, активно не употреблявшиеся ранее. Имеются в виду такие ценности, как милосердие, терпение, сострадание, личная ответственность, в отличие от цинизма (безнравственности), индивидуализма и т.д. “Русский язык в международном общении” [8, с. 21] стал “высокоразвитым, стилистически дифференцированным” [8, с. 23], но по-прежнему сохраняет свою общеизвестную нравственную специфику, что не всегда находит воплощение в тексте упражнений учебника.

В учебнике по английскому языку [9] (а иностранный язык, как заявлено в программе, выступает средством воспитания нравственно ответственной личности) тема ответственности прослеживается слабо, хотя тематика учебника несет в себе возможности формирования у старшеклассников этого морального качества. Например, при изучении темы “The world of work” (“Мир профессий”), где речь идет о выборе будущей профессии и самоопределении старшеклассников, в текстах, диалогах и различных упражнениях следует сделать больший акцент на представлениях об ответственности.

Конкретно, в ряду прилагательных, характеризующих качества людей, необходимые для различных профессий, следует назвать прилагательное *ответственный* (упр. 7, с. 7; упр. 8 с. 8; упр. 20, с. 13). При работе над текстом «My Choice» (“Мой выбор”, с. 30–31) нужно обратить особое внимание на коннотации слова *ответственность*. Ведь окончание средней школы – это не только «*crucial moment in young people’s life*» (решающий момент в жизни молодых людей), но еще и ответственный жизненный период. В заключительной беседе по теме (с. 51) при обсуждении вопроса *What kind of people become professionals in any job?* (Какие типы людей становятся профессионалами в любой деятельности?) важно, чтобы к предложенным ответам *hard-working* (трудолюбивый), *ambitious* (амбициозный), *lucky* (везучий) преподаватели прибавили и прилагательное *ответственный*. Следует развивать тему ответственности и при изучении таких разделов учебного пособия, как “Mass Media”, “Pages of History”, “Nations' Heritage”.

Для того чтобы предложенный учебниками по лингвистическим дисциплинам материал в полной мере способствовал формированию нравственной культуры школьников, к упражнениям и обучающим заданиям необходимо добавить вопросы и задания воспитательного и развивающего характера. Важно, чтобы отмеченные нами тексты преподаватели и ученики не только прочитали и выполнили предложенные к ним грамматические, орфографические, лексические упражнения, но и осознали, прочувствовали заложенный в них нравственный смысл.

Таким образом, эффективность педагогических условий формирования нравственной культуры старшеклассников средствами языковых дисциплин во многом зависит от согласования учебных программ и материала учебников. Методологические установки на формирование нравственно ответственной личности должны подкрепляться методикой передачи

активной лексики этического содержания. Ведь «если утверждение о том, что язык творит действительность, звучит чересчур категорично, то в отношении нравственной культуры, вероятно, так и происходит. То, что проговорено внутренне или вслух, то, что прошло через сознание и, значит, уже названо, служит побудительной причиной к совершению поступка» [2, с. 109].

ЛИТЕРАТУРА

1. Нравственная культура личности: Условия формирования / А.С. Лаптёнок [и др.]; под общ. ред. А.С. Лаптёнка. – Минск : НИО, 2001. – 180 с.
2. *Лаптёнок, А.С.* Нравственная культура общества : преемственность и новации / А.С. Лаптёнок. – Минск : НИО, 1999. – 202 с.
3. *Севостьянова, Н.Г.* Преференции и проблематизации нравственной ответственности / Н.Г. Севостьянова // Труды БГТУ. Сер. 5. История, философия, филология. – Минск : БГТУ, 2010. – Вып. 18. – С. 154–156.
4. Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова 5–11 класы. – Мінск : НІА, 2008. – 72 с.
5. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русский язык 5–11 классы. – Минск : НИО, 2008. – 48 с.
6. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Иностранные языки : английский, немецкий, французский, испанский. – Минск : НИО, 2008. – 181 с.
7. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 10 кл. агульнаадук. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / Г.М. Валочка [і інш.]. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2009. – 256 с.
8. Русский язык: учеб. пособие для 10 кл. общеобразов. учреждений с белорус. и рус. языками обучения / Л.А. Мурина [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 272 с.
9. Английский язык: учеб. пособие для 11 кл. общеобразов. учреждений с белорус. и рус. языками обучения / И.И. Панова [и др.]. – Минск : Вышэйш. шк., 2009. – 319 с.

In the article the problem of pupils' moral culture formation by means of teaching and learning Belarusian, Russian and foreign languages in the institutions of general education of the Republic of Belarus is presented. The efficiency of the educational conditions of this process while teaching language disciplines is determined by interfacing of the educational curricula and textbooks' materials. Practical recommendations, which show how to use textbooks' materials in order to form the basic indices of pupils' moral culture, are given.

Поступила в редакцию 15.11.10

А.С. Саврицкая

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены возрастные особенности младших школьников как субъектов духовно-нравственного воспитания. Отмечена роль новообразований личности младшего школьника (овладение учебной деятельностью, рефлексия, произвольность волевых действий и осознанность поступков, впечатлительность и подражательность, восприимчивость морально-поучительного опыта) в процессе совершенствования в добродетели. В контексте православной антропологии раскрыты способы повышения эффективности педагогического содействия нравственному становлению и развитию младших школьников, которые выражаются в приоритетности духовной сферы личности.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [1, с. 15]. Антропологические основы имеет любой педагогический процесс, но в особенности – процесс духовно-нравственного воспитания младших школьников, возрастная впечатлительность которых и открытость морально-поучительному опыту повышают эффективность воспитательного воздействия. Субъектами данного процесса являются также родители, педагоги, друзья младших школьников. Воспитывая других, мы воспитываем себя, поэтому антропологические основы процесса духовно-нравственного воспитания предполагают готовность взрослых людей к организации педагогического содействия нравственному становлению младших школьников.

Актуальность темы статьи определяется государственными нормативами в области педагогики, согласно которым одним из основных требований к организации воспитания выступает «реализация личностно ориентированного подхода»; содержание воспитания основывается и на «духовных традициях белорусского народа», а формирование нравственной культуры личности включает «создание у обучающихся представления и понимания нравственных основ общества, развитие нравственных чувств (совестливости, сопереживания, честности), воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия и др.), формирование норм поведения (вежливости, тактичности, соблюдения правил этикета и др.)» [2].

Признавая основными нравообразующими институтами семью, школу, государство и церковь, необходимо отметить, что «менталитет славян в большей степени соотнесен с христианским идеалом» [3, с. 217]. Как свидетельствуют современные исторические исследования, распространение христианства явилось важным фактором в формировании идей нравственного воспитания, а христианская антропология определила развитие личности в русле духовно-нравственного совершенствования.

Духовно-нравственное воспитание младших школьников – это социально-педагогический процесс содействия духовно-нравственному становлению

и развитию целостной личности, мотивированной на совершенствование в добродетели. Добродетель представляет собой качественную характеристику внутреннего состояния и развития ребенка. Это привычка к совершению добрых поступков и потребность в нравственной жизни.

Младший школьный возраст – период жизни (детства) человека от шести-семи лет до десяти-одиннадцати лет. Согласно возрастной и педагогической психологии, личность младшего школьника определяют следующие новообразования:

– рефлексия как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; самооценка своих действий на основе их соотнесения с замыслом и идеалом;

– овладение учебной и познавательной деятельностью. У младшего школьника ярко выражен конкретно-образный характер мышления, и это влияет на характер восприятия учебной информации, на процессы памяти, внимания, воображения. «В процессе обучения развиваются и качества ума: самостоятельность, гибкость, критичность. С помощью языка и речи формируется мышление ребенка, определяется структура его сознания. Сама формулировка мысли в словесной форме обеспечивает лучшее понимание объекта познания» [4, с. 139];

– произвольность поступков и осознанность, характеризующиеся значительным влиянием воли и сознания ребенка на протекание всех психических процессов. «Формирование произвольности, и особенно волевых действий, требующих преодоления внешних или внутренних препятствий, – процесс длительный и сложный. Существенной волевой чертой характера является самостоятельность. Чем младше школьники, тем хуже они умеют действовать самостоятельно. Они часто подражают другим. В связи с этим учитель и окружающие люди должны показывать им положительные примеры поведения. Развитие волевых черт характера младшего школьника тесно связано с развитием его нравственных качеств: коллективизма, честности, чувства долга, патриотизма» [4, с. 130];

– нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства: товарищество, дружба, коллективизм;

– впечатлительность и подражательность, восприимчивость и доверие авторитету школьного учителя, родителей, товарищей.

В основе развивающихся потребностей ребенка лежат те потребности, которые он принес из дошкольного детства. Сохраняется потребность в игре. Остается такой же сильной, как у дошкольника, потребность в движении. Однако особо значима для дальнейшего развития личности младшего школьника остается потребность во внешних впечатлениях, которая «в начале обучения остается основной движущей силой развития. Под влиянием новой ведущей деятельности у младших школьников формируется более устойчивая структура мотивов, в которой мотивы учебной деятельности становятся ведущими» [4, с. 124]. На основе потребности во внешних впечатлениях быстро развиваются познавательные потребности ребенка в овладении знаниями, умениями, навыками.

Потребность в общении, которая формируется в процессе учебной деятельности, определяет взаимоотношения ребенка со сверстниками. «По сравнению с дошкольным детством круг общения младшего школьника сужается. В первую очередь для него значима личность учителя, который вводит ребенка в учебную деятельность. Педагог для него – главный и беспрекословный авторитет. Именно на общение, прежде всего с учителем, и направлен младший школьник. В первое время обучения он также воспринимает одноклассников «через учителя» и обращает на них внимание, когда во время уроков преподаватель оценивает их, подчеркивает успехи или неудачи» [4, с. 126].

По этой причине у младших школьников отсутствует нравственная оценка своих товарищей, нет подлинных межличностных отношений. На втором-третьем году обучения отношение школьника к классному коллективу меняется. Эти изменения в первую очередь связаны с новым отношением к учебе и личности учителя, которая становится для него менее значимой, но зато устанавливаются более тесные контакты с товарищами, формируются собственные нравственные оценки поведения друзей.

Эмоционально-волевая сфера личности младшего школьника постепенно приобретает большую осознанность и сдержанность. Изменение эмоциональной сферы вызвано тем, что с приходом в школу горести и радости ребенка определяют не игра, а процесс и результат его учебной деятельности. «В целом его общий эмоциональный тонус, настроение характеризуют жизнерадостность, бодрость, веселое оживление. Сохраняется также и большая впечатлительность. Драматические события, увиденные в театре, кино, пережитые в семье, приводят к страху, испугу и могут длительное время волновать ребенка, отвлекая от учебы» [4, с. 128].

В младшем школьном возрасте существенно развиваются и мотивы поведения, для которых важны нравственные идеалы. «Его идеалы имеют ряд особенностей. Во-первых, они носят конкретный характер. Идеалами, как и в дошкольном возрасте, становятся главным образом героические личности, о которых ребенок слышал по радио, смотрел в кино, читал в книгах. Идеалы младшего школьника неустойчивы, быстро меняются под влиянием новых, ярких впечатлений» [4, с. 125]. Именно поэтому руководящая роль в формировании адекватного поведения младших школьников принадлежит взрослым: родителям, педагогам, товарищам.

Антропологические основы процесса духовно-нравственного воспитания младших школьников включают в себя нравственную культуру и личный пример педагога, позитивное взаимодействие между педагогом и обучающимися, актуализацию нравственного потенциала детей и всех видов деятельности, благоприятную среду в учреждении образования, социально-педагогическое партнерство, интегративность и востребованность семьями программ духовно-нравственного воспитания детей.

Жизненный мир человека и общества всегда отличался духовным несовершенством, и задачи духовно-нравственного воспитания подрастающего

поколения являлись основными в педагогике, в особенности в педагогике начальной школы. Особенности современного этапа общественного развития, связанные с глобальными трансформациями миропорядка в ситуации диалога культур, выдвигают на первый план поиск интегративного взаимодействия светских и религиозных подходов к нравственному воспитанию детей, показывают важность использования воспитательного потенциала традиционных ценностей белорусского народа в духовно-нравственном воспитании школьников.

Высокий статус духовно-нравственных ценностей в системе идеологии белорусского государства определяется как объективными, так и субъективными факторами. С одной стороны, важна преемственность богатого историко-культурного наследия и поддержание общего уровня морали в обществе в условиях мировоззренческих трансформаций. С другой стороны, личностная природа духовно-нравственных ценностей показывает важность их позитивного формирования в детстве, в процессе семейного и школьного воспитания, основного и внеурочного образования.

Определяя духовно-нравственное воспитание младших школьников как социально-педагогический процесс содействия становлению и развитию целостной личности, мотивированной на совершенствование в добродетели, мы подчеркиваем важность использования христианского морального наследия в духовном развитии детей. В христианстве внутренний мир человека раскрывается глубоко и подробно, предполагается деятельное его преображение с целью искоренения злых навыков и приобретения добродетелей.

Принципиальная особенность православной педагогической антропологии выражается в том, что она утверждает противоречивую сущность человека. Онтологически испорченный грехопадением, человек в самом себе имеет изъян, склонность ко греху. В то же время он несет в себе частицу божественной правды, потому что является «образом и подобием Божиим». Образ дан человеку от начала, тогда как подобие будет им приобретено впоследствии через усовершенствование. Подобие является призывом к духовно-нравственному воспитанию, которое начинается в детском возрасте с его впечатлительностью, подражательностью и восприимчивостью.

В православной педагогической антропологии существует несколько подходов к рассмотрению человека и его жизненного мира, но основным является триадичное, трехсоставное понимание человека. Согласно этому подходу, человек состоит из плоти, души и духа: дух спасает, а душа, если угождает плоти, «ниспадает в земное». Осознание всеми субъектами духовно-нравственного воспитания (педагогами, родителями, детьми) существования души формирует ответственность за помыслы, желания и поступки. Представления о богоподобности и уникальности человеческой души развивают ценностные отношения к другим людям. В связи с пониманием смысла жизни как спасения, воспитательная система ориентирована на подготовку не только к земной, но и вечной жизни,

что отражается в более глубоком отношении к воспитанию духовной и нравственной сферы.

«Душа есть основа личностного бытия. Дух – это действие, энергия, дар, качество и в этой связи он не принадлежит человеку: может “животворить” его душу, а может и покинуть ее, быть отнят. Дух не принадлежит человеку онтологически. Человек пользуется плодами духа, но не владеет ими, поскольку дух не входит в человеческую свободу» [5, с. 268]. Дух – это высшая сторона человеческой жизни, сила, влекущая его от временного к вечному.

В православной антропологии различают два вида духовности – божественную и демоническую, светлую и темную. Поэтому страсти и добродетели являются противоположными полюсами человеческой природы. Страсть – привычка к безнравственным поступкам. Добродетель – привычка к совершению добрых и правильных деяний, искусство жить праведно. Понятие добродетели равнозначно нравственной жизни. Каждая страсть имеет противоположную ей добродетель: гордость – смирение, сребролюбие – милосердие, малодушие – терпение, гнев – кротость, ненависть – любовь. Представления о полярности духовного мира стимулируют внимание к внутренней жизни, заботу о состоянии собственной души и стремление к добру. Традиция покаяния формирует умение признавать за собой ошибки и рефлекссию.

В педагогической практике через душевное–эмоциональное переживание и отзывчивость, умение видеть, ценить и творить красоту–возможно воздействовать на область духовного в человеке. Именно духовное начало требует определенности в вопросе о смысле и назначении жизни, представления о том, «какой я есть» и «какой должен быть». Духовность – не только высшее начало в человеке, но и высота, к которой стремится человеческая сущность; это понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с миром и людьми. В процессе разрешения этих вечных, естественных для человека проблем складываются духовные ценности и духовный идеал, которые характеризуют направленность личности.

Православная антропология содержит четкие представления о добре и зле, добродетели и грехе. «Спешите делать добро»: воспитательный потенциал этого призыва состоит в том, что человек не должен растрачивать свою жизнь попусту. Воспитание благоговения охраняет ребенка от дурных поступков, обостряет чувство ответственности и формирует послушание. Страх Божий в правильном понимании является смысловой основой для выбора добрых, а не злых деяний, а также дает основу для развития в ребенке добродетелей.

Христианское моральное наследие белорусского народа показывает абсолютный идеал, стремление к которому предполагает непрерывное совершенствование. В основе православной традиции находится любовь как принцип, смысл и цель жизни, которая невозможна вне сострадания и деятельной помощи другому. Десять заповедей, которые определяют

правильные отношения к Богу, к людям и самому себе, в Евангелии обобщаются в виде двуединой заповеди о любви к Богу и людям.

Воспитательный потенциал православной антропологии в педагогике начальной школы раскрывается в идеалах и ценностях, системе средств совершенствования тела, души и духа, в четких представлениях о добре, зле, ответственности, смысле жизни, соответствии внутреннего нравственного закона (совести) и внешнего нравственного закона (евангельского учения и библейских заповедей).

Таким образом, антропологические основы процесса духовно-нравственного воспитания младших школьников предполагают знание возрастных и психологических особенностей ребенка от шести до одиннадцати лет. Они определяются следующими новообразованиями: овладением учебной и познавательной деятельностью, рефлексией и осознанностью поступков, произвольностью волевых действий, самостоятельностью, развитием нравственных качеств и чувств, мотивационной потребностью в идеале, впечатлительностью и подражательностью, восприимчивостью морально-поучительного опыта и доверием к авторитету школьного учителя, родителей, товарищей.

Эффективность педагогического содействия процессу духовно-нравственного воспитания младших школьников повышается при использовании морального наследия православной антропологии: осознании уникальности каждой личности, способности к различению проступка и человека, внимании к внутреннему миру школьника. Антропологические основы процесса духовно-нравственного воспитания показывают приоритет духовной сферы личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ушинский, К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 528 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.adu.by/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=189&orderby=ratingA. – Дата доступа: 06.02.2010.
3. Основы идеологии белорусского государства: курс лекций: в 2 ч. / под общ. ред. С.Н. Князева, С.В. Решетникова. – 2-е изд., стер. – Минск : Акад. управления при Президенте Республики Беларусь, 2005. – Ч. 2. – 371 с. – (Система открытого образования).
4. *Гамезо, М.В.* Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

5. Севостьянова, Н.Г. Православная антропология перед вызовом глобализации / Н.Г. Севостьянова // Церковь перед вызовом глобальной цивилизации : материалы 8-х Междунар. Кирилло-Мефодиевских чтений, посвящ. Дням славянской письменности и культуры, Минск, 24–26 мая 2007 г. – Минск : Ковчег, 2008. – С. 264–270.

This article deals with age peculiarities of primary school pupils. The appearance of new personality formations (mastering by educational activity, reflexion mechanisms, randomness of strong-willed actions and awareness of acts, impressionability and tendency to imitation of human behavior, sensitiveness to morally-instructive experience) is analysed in the process of virtue perfection.

The efficiency of pedagogical assistance to moral formation and development of primary school children is described in the context of orthodox anthropology.

Поступила в редакцию 03.12.10

Е.А. Юркевич

ТВОРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В статье поднимается актуальная проблема адаптации сирот в условиях высшего профессионального образования. Делается вывод, что успешность адаптации зависит от характеристик образовательной среды и от индивидуальных особенностей студента-сироты. Устанавливаются четыре личностных типа образовательной среды вуза: догматическая, безмятежная, карьерная, творческая. По мнению автора, важным условием процесса адаптации является творческая образовательная среда вуза, способная обеспечить различные траектории личностного развития студентов-сирот.

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема адаптации личности и ее развития в специально организованных условиях. Адаптация является динамичным, длительным и сложным процессом, требующим создания специальных условий. При этом личность необходимо рассматривать с разных точек зрения: биологической, психологической, социальной, используя при этом методы научных междисциплинарных исследований.

Неумение справиться с новой жизненной ситуацией влечет за собой неуспешность деятельности, что в свою очередь приводит к эмоциональному дискомфорту. Процесс адаптации происходит постоянно. Во-первых, психическое развитие – процесс непрерывный, продолжающийся всю жизнь, поэтому, переходя от одной точки развития к другой, мы автоматически переходим от одного фрагмента адаптации к другому, и личностное развитие

можно рассматривать как череду адаптаций. Во-вторых, изменения окружающей среды так стремительны, что человек вынужден постоянно искать новые возможности для взаимодействия со средой.

Некоторые моменты возрастного развития являются особенно сложными в плане осуществления адаптации. Это, в первую очередь, моменты освоения новых видов деятельности и включения в иную социальную среду. Начало обучения в вузе – один из таких периодов. Именно студенческий возраст (от 17 до 22 лет) по психологическим показателям является наиболее активным, так как на данном этапе происходит профессиональное становление, формируются ценностные образования, определяющие жизненные цели и смыслы. К этому необходимо добавить современную ситуацию с нарастающей скоростью перемен, которая, в свою очередь, делает более интенсивными, более напряженными процессы адаптации студентов в образовательной среде вуза.

Аналізу трудностей адаптации к вузу посвящены многочисленные работы, обозначающие круг проблем, которые студенты часто не могут разрешить самостоятельно. Социально-педагогические и психологические аспекты адаптации студентов в период обучения в вузе стали предметом исследования Д.А. Андреевой, Н.А. Березовина, Н.Ф. Головановой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Караковского, И.С. Кона, Л.Ф. Мирзаяновой, П.А. Просецкого и др. Однако считаем, что вопросы помощи студентам-сиротам в процессе адаптации рассматриваются недостаточно. Сегодня не существует убедительного ответа на вопрос, как помогать студентам-сиротам в преодолении адаптационных барьеров.

Особый интерес, на наш взгляд, заслуживает точка зрения С.Г. Рудковой при решении данной проблемы [1]. Она считает, что интенсивность адаптационных процессов определяют три параметра:

- 1) уровень актуального развития личности;
- 2) трудности и вызовы окружающей среды;
- 3) уровень личностной активности и целеустремленности.

Первые два параметра определяют величину адаптационного барьера, который необходимо преодолеть. Уровень личностной активности и целеустремленности характеризует ту «силу», благодаря которой, если она достаточна, возможно преодоление адаптационного барьера, или возникает дистресс, если она недостаточна. Таким образом, успешное преодоление адаптационных барьеров возможно двумя путями: уменьшением самого адаптационного барьера; увеличением адаптационного потенциала личности.

Основываясь на анализе научной психолого-педагогической литературы и опыте практической деятельности, мы пришли к выводу, что успешность адаптации студента-сироты зависит от двух основных факторов: особенностей индивида и особенностей образовательной среды, где происходит процесс адаптации.

Прежде всего, остановимся на необходимости изучения особенностей влияния среды на процесс адаптации, личностное развитие в условиях обучения в вузе.

Одним из первых исследователей среды и ее влияния на качество образования был С.Т. Шацкий. По его мнению, смысл образования проявляется через свободу творчества преподавателя, студента, подготовку их в условиях специально создаваемой среды. Идея влияния специально организованной среды на педагогический процесс была развита и реализована в образовательной практике А.С. Макаренко, уделявшего внимание как объективным, так и субъективным характеристикам среды.

Образовательная среда высшего учебного заведения представляет собой педагогический феномен сложной природы, многокомпонентный и многоуровневый. Термин *образовательная среда* стал широко употребляться и педагогами, и психологами, использоваться в нормативных документах образования (например, отраслевая научно-техническая программа «Развитие содержания, методов и средств обучения и воспитания в современной образовательной среде» на 2009–2011 гг.) сравнительно недавно.

Образовательная среда – понятие, в последнее десятилетие широко используемое при обсуждении и изучении проблем образования и воспитания, однако содержательно не устоявшееся, разнообразно трактуемое.

Анализ литературных источников по проблеме позволил выявить следующие подходы к данному понятию:

- образовательная среда как совокупность условий организации опыта в образовании [2];

- образовательная среда как социально-деятельностный институт, институтирующий ментальные сообщества, реализующие образовательные функции и преследующие образовательные цели во всех сферах социокультурной практики [3];

- образовательная среда как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в учреждении образования психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [4];

- образовательная среда как продукт активности ее субъектов (чем более зрелыми, самостоятельными, креативными будут участники образовательного процесса, тем больший развивающий потенциал будет у среды, создаваемой ими) [5];

- образовательная среда как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [6];

- образовательная среда как совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных [7].

Мы придерживаемся мнения, что образовательная среда является таким окружением субъекта, в котором создаются условия для формирования

активной личности, в частности, создание в рамках объективно существующей образовательной среды высшего учебного заведения таких условий, при которых возможна успешная адаптация студентов-сирот.

В образовательной среде высшей школы можно выделить ряд особенностей [8; 9].

- Вузовская среда характеризуется наличием специфических для учащейся молодежи факторов, связанных с учебной нагрузкой. Так, обучение в высшей школе требует от студентов значительного интеллектуального, информационного, психоэмоционального напряжения (например, в ситуации экзамена), которое сопровождается низкой двигательной активностью.

- С периодом обучения в вузе сопряжена проблема межличностных отношений, так как это этап активного вхождения в социальную среду. Социальная адаптация сопровождается действиями, направленными на получение признания и высокого статуса в группе, причем попытки завоевания своего места среди ровесников часто связаны с рискованным поведением. Разнородность студенческого коллектива создает дополнительные сложности социальной адаптации. Среди стрессовых причин, связанных с взаимоотношениями в группе, наиболее часто встречаются психологическая несовместимость между членами группы из-за различного уровня знаний и учебной подготовки; особенности черт характера; отсутствие совместной продуктивной деятельности членов группы, что приводит к эмоциональной депривации и нарушению межличностных отношений в студенческой группе, низкому социально-коммуникативному развитию студентов.

- Обучение в вузе является решающим периодом становления личности, так как происходящие за годы учебы важные события и решения, к которым приходит каждый студент, оказывают заметное влияние на его жизнь и профессиональную карьеру. Поэтому существующая необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде может сопровождаться рядом негативных переживаний.

Перечисленные особенности образовательной среды высшей школы свидетельствуют о том, что обучение в вузе сопровождается рядом специфических особенностей, которые в совокупности могут явиться мощным фактором риска. Образовательная среда вуза – это не только учебный процесс, но и условие личностного роста и самореализации, формирования социально-психологической грамотности.

С тех пор, как образовательная среда стала предметом педагогических и психологических исследований, были выделены уровни образовательной среды, описана ее структура, функции, субъекты, разработаны параметры ее экспертизы, проведены исследования социального аспекта [10].

Характерной особенностью, влияющей на процесс адаптации в образовательной среде вуза, является индивидуально-психологическая разнородность контингента обучающихся, их различного адаптационного потенциала. В первую очередь, различие по виду и уровню развития проявленных и потенциальных возможностей студентов к формированию

своих способностей в широком диапазоне от телесной сферы (физическое развитие) до подлинных образцов художественного творчества. Это предъявляет к вузовской образовательной среде особые требования: учебные программы и технологии педагогической работы уже не могут быть ориентированы на определенные способности обучающихся. Напротив, они должны создавать условия для обучения и самовоспитания студентов как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и испытывающих трудности в образовательной среде вуза. Иначе говоря, речь идет о необходимости создания образовательной среды, которая обеспечила бы каждому студенту, в том числе и студенту-сироте возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало и сформировать у него способность быть субъектом развития своих способностей и субъектом процесса своей адаптации к постоянно меняющимся условиям.

У человечества слишком много примеров того, как в комфортной, казалось бы, обстановке формируются ущербные личности. Вместе с тем нередко и в не очень благоприятных условиях формируются личности полноценные, яркие, творческие. Дело в том, что направленность и эффективность процесса развития личности зависит, с одной стороны, от внешних условий, от той среды существования, жизнедеятельности, в которую она включена в силу необходимости или собственного выбора, с другой стороны – от ее стремления стать личностью, понять и выразить себя как личность в непрерывно меняющихся условиях.

Многие отечественные исследователи отмечают, что процесс адаптации проходит не всегда успешно, а деятельность образовательных учреждений порой может иметь негативный характер. Это говорит о том, что не всякая образовательная среда способствует успешному протеканию процесса адаптации, социально-личностному и культурному росту студента-сироты, что в свою очередь приводит к большому количеству отчислений студентов данной категории еще в самом начале обучения [11].

В связи с этим на современном этапе выделяются типы образовательных сред, классифицируемые на основе такого признака как особенности или тип личности, которая «образовывается» (от слова *образование*) в той или иной образовательной системе или среде. Поэтому, как нам видится, в первую очередь необходимо проанализировать, какие типы образовательных сред могут способствовать эффективности процесса адаптации студентов-сирот. Для содержательной оценки возможностей различных типов образовательных сред можно использовать такие характеристики, как активность и свобода студентов, а также пассивность и зависимость в осуществлении различных видов деятельности.

Типологизации образовательных сред были представлены в трудах: А.И. Артюховой, И.Л. Васюкова, А.Н. Волкова, Я. Корчака, Ю.Н. Кулюткина, П.Ф. Лесгафта, В.И. Слободчикова, С.В. Тарасова, В.А. Ясвина и др.

Я. Корчак еще в 1919 г. в своей работе «Как любить ребенка» дал характеристику четырех типов «воспитывающей среды»: догматическая, идейная, безмятежного потребления, внешнего лоска и карьеры [12].

Что касается вуза, можно предположить, что догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного студента; идейная – свободного и активного; безмятежного потребления – свободного и пассивного; карьерная – активного, но зависимого.

П.Ф. Лесгафтом было выделено шесть «школьных типов», которые без труда можно встретить и в стенах любого вуза: «лицемерный», «честолюбивый», «добродушный», «забитый-мягкий», «забитый-злостный», «угнетенный» [12].

В.А. Ясвин модернизировал типологию Я. Корчака. В его известной «векторной модели» в системе координат «свобода–зависимость» и «активность–пассивность» располагаются четыре образовательные среды: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая. Исследователь строит упомянутую выше «векторную модель» с обозначением осей, фиксирующих *направленность* образовательной среды. Так, творческая образовательная среда условно обозначена осью «активность – свобода», безмятежная образовательная среда – «пассивность – свобода», карьерная образовательная среда – «активность – зависимость», а догматическая – «пассивность – зависимость» [6].

Сущность названия осей в модели В.А. Ясвина мы раскрываем следующим образом: *активность* представляется как осознание собственных целей; *пассивность* – как подчинение и содействие целям других; *зависимость* проявляется в понимании блага и правильной жизни согласно непререкаемым авторитетам; *свобода* – в праве личного выбора понимать, что есть благо.

Опираясь на исследования личностных типов образовательной среды В.А. Ясвина, мы выделили следующие типы образовательной среды вуза: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая.

Образовательная среда догматического и безмятежного типов определяется как способствующая интеллектуальной пассивности личности. В этом случае взаимодействие студента-сироты и среды осуществляется по субъект-объектной схеме, когда среда выступает в качестве фактора, активно воздействующего на студента, а последний – в качестве объекта, принимающего это воздействие. При этом пассивная адаптация к среде, обеспечивает только внешний комфорт и не ведет к раскрытию личностного потенциала. Часто студент-сирота даже не пытается мобилизовать внутренние резервы в процессе адаптации, а сразу взывает к помощи из внешней среды. Однако помощь, оказанная извне, может носить как конструктивный, так и деструктивный характер.

В.А. Слостенин [13] справедливо замечает, что в случаях, когда адаптационный потенциал личности недостаточен для успешного приспособления в новой среде и его не удастся расширить должным образом за требуемое время, возникает необходимость в психолого-педагогической помощи. В этой ситуации приходится ограничивать давление окружающей среды, создавать «тепличные условия», если это возможно, и таким образом искусственно снижать уровень адаптационного барьера. Но постоянная внешняя помощь не способствует наработке адаптационного опыта, провоцирует выученную беспомощность в любой новой ситуации, когда студент-сирота ждет помощи извне и не опирается на свои собственные ресурсы.

Образовательная среда карьерного и творческого типов формируют интеллектуальную активность личности. В этом случае взаимодействие и взаимовлияние студента-сироты и среды осуществляется по субъект-субъектной схеме. При этом происходит активная адаптация к среде, предполагающая расширение поля деятельности и сознания личности, что значительно повышает ее адаптационный потенциал. В этом случае среда служит субъективным средством развития студента-сироты, который сможет самостоятельно выстроить для себя образовательную среду вуза по своим интересам и потребностям.

Исходя из этого, возникает задача найти тип образовательной среды, способствующий эффективности процесса адаптации студентов-сирот к условиям обучения в вузе.

По нашему мнению, таким типом может служить творческая образовательная среда, включающая в себя:

- социальный статус вуза (его цели, мировоззренческие основы, стратегия образовательной деятельности);
- объем, структура и направленность содержания образования, определяемые государственным стандартом;
- взаимосвязь традиционных и инновационных технологий в процессе обучения и воспитания;
- качество образовательного процесса, которое обусловлено общей культурой, профессиональным мастерством и масштабом личности педагогов;
- взаимосвязь учебной, внеучебной и научно-исследовательской работы субъектов образовательного процесса;
- учебно-материальная база университета, условия жизнедеятельности студентов.

Образовательная среда вуза создает условия для творческого развития субъектов образования, если

- она построена на принципах открытости, активности, самоорганизации; взаимодействия всех участников образовательного процесса; развития ее возможностей за счет внесения нового в структурные компоненты среды учреждения;
- она носит личностно ориентированный характер и предоставляет возможность для удовлетворения потребностей студента;
- студент является активным компонентом среды.

В свою очередь творческая образовательная среда вуза будет способствовать эффективности процесса адаптации студентов-сирот, если

- будет максимально использован потенциал образовательной среды;
- будут активно внедряться в учебно-воспитательный процесс социально-педагогические технологии поддержки и сопровождения.

В заключение сделаем следующие выводы.

1. Проблема адаптации студентов-сирот на сегодняшний день должным образом не решена, остается до конца не ясным, как процесс адаптации протекает в разных педагогических системах и как он должен организовываться с учетом специфики различных образовательных сред.

2. Успешность адаптации зависит от характеристик образовательной среды и от индивидуальных особенностей студента-сироты. Чем сложнее среда, чем больше ее отличие от привычной образовательной среды предыдущего места обучения, чем больше связано с ней изменений, тем труднее проходит процесс адаптации.

3. Процесс адаптации студентов-сирот будет эффективным при условии трансформации мультикультурной среды вуза в творческую развивающую среду, позволяющую обеспечить развитие студента как конкурентоспособной личности, готовой к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации, творческому и профессиональному самоопределению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рудкова, С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 // С.Г. Рудкова. – Биробиджан, 2005. – 23 с.
2. Корбут, А.М. Образовательная среда как пространство культуропорождения / А.М. Корбут // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – С. 134–142.
3. Кошель, Н.Н. Категории "единое образовательное пространство" и "единая образовательная среда" в практике последипломного образования / Н.Н. Кошель // Стратегические приоритеты развития последипломного образования : сб. науч. ст. / редкол. : проф. А.И. Жук (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2005. – С. 150–160.
4. Кулюткин, Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
5. Иванов, Д.В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д.В. Иванов // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 22–30.
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин ; под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М. : ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.
7. Дерябо, С.Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред / С.Д. Дерябо ; под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 215 с.
8. Просецкий, П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П.А. Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации : тез. докл. Всесоюз. науч.-техн. конф., Минск, 7–9 дек. 1976 г. / Белорус. политехн. ин-т; сост. А.И. Симонов [и др.]. – Минск, БПИ, 1976. – С. 124–128.
9. Дронь, М.И. Концептуальные основы развития образовательных систем в условиях перехода к информационному обществу / М.И. Дронь // Весці Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2009. – № 1. – С. 101–105.

10. *Артюхина, А.И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.И. Артюхина; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 40 с.
11. *Кобринский, М.Е.* Социально-педагогическая поддержка детей в условиях депривации / М.Е. Кобринский. – Минск : НИО, 2001. – 276 с.
12. *Васюков, И.Л.* Экспертиза образовательной среды вуза / И.Л. Васюков, А.Н. Волков [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : /<http://www.proza.ru/texts/2004/12/26-143.html>. – Дата доступа : 26.05.2010.
13. *Сластенин, В.А.* Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.

In this article a burning issue of orphans' adaptation in the environment of technical education is raised. The conclusion is that the success of adaptation depends on the qualities of an educational environment and individual peculiarities of orphan student.

Поступила в редакцию 15.12.10

Психология

Ю.В. Башкирова

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ
КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА
В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье раскрывается место и роль эмоциональной саморегуляции в процессе формирования компетентности выпускника вуза. Цель нашего исследования заключалась в рассмотрении тенденций развития эмоциональной саморегуляции студентов вуза как напряженной деятельности и как целостной системы. Кроме этого, мы стремились установить связь между уровнем эмоциональной саморегуляции и продуктивностью напряженной деятельности (деятельностью во время контроля уровня учебных достижений), в выявлении условий, требующих активизации эмоциональной саморегуляции и определении привычных стратегий поведения студентов в экстремальных ситуациях.

Изучение особенностей саморегуляции учащейся молодежи, развитие умений эмоциональной саморегуляции являются актуальной проблемой в контексте стратегии высшего образования. Проблема формирования социально-профессиональных компетенций выпускника вуза стоит на современном этапе особенно остро. Злободневность вопроса обусловлена меняющейся системой требований к знаниям, умениям и навыкам молодого специалиста, интегрирована ожиданиями работодателя в отношении не только профессиональных, но и личностных образований выпускника вуза. Развитая система эмоциональной саморегуляции может позволить выпускнику вуза успешно заявить себя на своем первом рабочем месте, быстро адаптироваться к особенностям работы, должностным обязанностям и коллективу. Саморегуляция играет важную роль в процессе социальной адаптации, в том числе и профессиональной. Важность развития умений эмоциональной саморегуляции в юношеском возрасте заключается еще и в том, что этот возраст представляется сензитивным в отношении указанного процесса. Проблема изучения эмоциональной саморегуляции применительно к учебной деятельности и процессу воспитания студента вуза актуальна, так как понимание психических состояний и управление ими в процессе познания и общения является одной из существенных сторон деятельности. Развитием этой темы занимались Р.Х. Габдреева, К.С. Лебединская, А.М. Прихожан, Н.Д. Творогова, А.С. Спиваковская. Обобщая их мнение, можно говорить, что в общем виде проблема формирования эмоциональной саморегуляции может быть сформулирована как проблема изучения психологических механизмов адаптации и закономерностей влияния психических состояний на обучение, воспитание и развитие личности студента – будущего выпускника вуза.

В настоящее время в процессе учебно-познавательной деятельности студенты получают разнообразные психологические знания, изучая психические процессы и явления, однако зачастую личные психологические проблемы студента не решаются. Одной из таких проблем является недостаточное развитие эмоциональной саморегуляции студента в процессе учебно-познавательной деятельности, что обрекает его на неспособность самостоятельно действовать и принимать решения, пасовать перед трудностями, терять самообладание в самых неподходящих ситуациях. Студент с низким уровнем развития эмоциональной саморегуляции предпочитает менее ответственную работу, не отличается упорством при достижении цели. По нашему мнению, это обусловлено нежеланием включаться в деятельность, сулящую, по предположению студента с низким уровнем развития эмоциональной саморегуляции, неудачу. Мы считаем, что такая позиция продиктована локусом контроля, который связываем с уровнем развития эмоциональной саморегуляции: низкий уровень развития эмоциональной саморегуляции связан с экстернальным локусом контроля, высокий, в свою очередь, – с интернальным. Проведенный нами теоретический анализ проблемы эмоциональной саморегуляции обнаружил следующую тенденцию в методологии ее изучения. Помимо того, что многими исследователями признается решающее значение для эмоциональной саморегуляции таких параметров, как интенсивность, знак переживаний, эмоциональная реактивность и т.д., в работах последних лет весьма часто преувеличивается роль биологических факторов.

Основным методологическим принципом изучения эмоциональной саморегуляции студентов в процессе контроля уровня учебных достижений мы считаем изучение продуктивности напряженной деятельности, которая может характеризоваться как результат функционирования целостной системы саморегуляции. Важным аспектом в нашем исследовании является вопрос о взаимосвязи эмоционального компонента саморегуляции с контролем качества знаний и учебно-познавательной деятельностью. Е.П. Ильин считает, что непререкаемыми компонентами управления (и саморегуляции как частного случая управления) человеком своим поведением и деятельностью являются эмоции и воля [1]. В одних случаях возникающие эмоции могут оказывать на эмоциональное состояние и учебно-познавательную деятельность дезорганизующее и демобилизующее влияние. Тогда воля выступает в роли регулятора, компенсируя отрицательные последствия возникшей эмоции. При развитии у человека неблагоприятных психофизиологических состояний это отчетливо проявляется. В других случаях эмоции, напротив, стимулируют деятельность, в этом случае проявления волевого усилия не требуется. В такой ситуации высокая работоспособность достигается за счет гиперкомпенсаторной мобилизации энергетических ресурсов. Поэтому П.В. Симонов считает, что личность должна оптимально сочетать сильную волю с определенным уровнем эмоциональности [2]. Эмоциональная саморегуляция направлена на выработку умений и навыков самостоятельного

контроля и регулирования эмоциональных состояний, повышения эффективности действий, особенно в напряженных (экстремальных) ситуациях. Это способствует также повышению эффективности профессиональной деятельности и самооценки [3; 4;]. В структуре компетентности выпускника вуза мы особое место отводим эмоциональной саморегуляции как важному аспекту психологической компетентности. В свою очередь, в структуре эмоциональной саморегуляции мы рассматриваем две подструктуры: эмоциональный интеллект и локус контроля. Мы предполагаем, что будущий специалист обретает серьезные позиции в уверенности относительно своего будущего, развивая эмоциональную саморегуляцию и учась владеть стихией эмоций [3; 4]. Эмоциональная саморегуляция не может быть сформирована в ограниченные, короткие сроки (по требованию ситуации, жизненных обстоятельств, «по заказу» и сиюминутному желанию). Но именно ее недостаточное развитие может обречь молодого специалиста – вчерашнего выпускника на неудачу или провал при прохождении собеседования по приему на работу и т.п. Поэтому, формированием эмоциональной саморегуляции необходимо активно заниматься в юношеском возрасте – на этапе приобретения профессии, профориентационных мероприятий. И.Н. Андреевой [5] обнаружено, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ) в целом, способны эффективно понимать свои и чужие эмоции и управлять ими, склонны принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Индивиды с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта склонны ценить свои положительные свойства и уважать себя за них; принимать себя вне зависимости от своих достоинств или недостатков. Они независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками, обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, стремятся к приобретению знаний об окружающем мире.

Период адаптации к новому коллективу, преодоление проблем взаимодействия в нем, процесс завоевания авторитета среди коллег часто называют стрессовым, кризисным, приравнивают к критической жизненной ситуации, равно как в процессе обучения в вузе такой ситуацией является контроль уровня и качества знаний (во время экзаменов, зачетов, срезов, контрольных работ и т.п.). Процесс формирования эмоциональной саморегуляции мы рассматриваем в единстве рациональных, эмоциональных и физиологических проявлений. Эмоции в процессе саморегуляции выполняют множество регуляторных частных функций, которые могут быть сгруппированы в определенные функциональные звенья. У эмоционально неустойчивых людей переживания напряженной деятельности переходят в аффективные процессы, на проявления которых сказываются базальные (более древние) эмоциональные содержания, а это, в свою очередь, может негативно отражаться на облике выпускника вуза. Наиболее часто переживания в ситуации контроля уровня учебных достижений студента

связаны с неверием в свои силы. Особенности эмоциональной саморегуляции субъекта влияют на все стороны его жизни, эмоциональное самочувствие и отношение с окружающими, на удовлетворенность работой, учебой и, конечно, на результаты контроля уровня учебных достижений.

В студенческом возрасте эмоциональная саморегуляция требует развития, а самооценка неустойчива, она колеблется от предельно высокого уровня до крайне низкого. Результатом столкновения высоких притязаний и неуверенности в себе являются острые эмоциональные реакции (нервозность, истерики, слезы и т.п.). В психологии этот феномен получил название "аффекта неадекватности". Люди с аффектом неадекватности стремятся к первенству в различных видах деятельности даже тогда, когда первенство не имеет никакого принципиального значения. Аффект неадекватности не только препятствует правильному формированию отношения личности к себе, но и искажает многие ее связи с окружающим миром. Такие люди часто ждут от других подвоха, недоброжелательства. Всякую, даже нейтральную или заведомо беспроигрышную, ситуацию они склонны воспринимать как угрожающую. Любая ситуация проверки компетентности – экзамен, тест – для таких людей оказывается просто непереносимой. Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебно-познавательной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями, которые выступают в качестве значимых детерминант, обуславливающих ее успешность. Это объясняется тем, что эмоциональные состояния и чувства способны оказывать регулирующее и энергизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы).

Эмоции обуславливают динамические характеристики познавательных процессов: тонус, темп деятельности, настроенность на тот или иной уровень активности. Кроме этого, эмоции выделяют в познавательном образе цели и побуждают к соответствующим действиям (так как основными функциями эмоций являются оценка и побуждение). Эмоциональная составляющая включена в учебную деятельность не в качестве сопровождающего, а в качестве значимого элемента, который влияет как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур, связанных с самооценкой, уровнем притязаний, персонализацией и другими показателями. Поэтому правильное соотношение познавательных и эмоциональных процессов в обучении приобретает особую значимость. Эмоциональные факторы важны не только на начальных этапах обучения студентов, они сохраняют функцию регуляторов учебной деятельности и на последующих курсах обучения в вузе. Восприятие словесного и несловесного материала зависит от исходного эмоционального состояния студентов. Если студент приступает к выполнению учебного задания в состоянии фрустрации, то у него обязательно возникнут ошибки восприятия. Беспокойное, тревожное состояние студента перед экзаменами

может повлиять на оценку преподавателя. Восприятие студентов в большой степени зависит и от того, какое эмоциональное содержание несут воздействующие на них стимулы. Эмоционально насыщенная деятельность оказывается значительно эффективнее, чем эмоционально не окрашенная.

Необходимо формировать у студентов основы эмоциональной культуры, т.е. развивать умение адекватно оценивать свои эмоции и чувства, различать и управлять ими, учить адекватным способам эмоционального реагирования, наблюдения и нормализации своих состояний в ситуациях психических и физических перегрузок. Перед преподавателем стоит задача не только научить студента определенным умениям и навыкам, но и не утомить его, не вызвать повышенную напряженность, так как это способствует отвлечению внимания от учебной деятельности на переживание проблем, связанных с ухудшением собственного состояния и с необходимостью совершать действия, направленные на восстановление своих психофизиологических ресурсов.

В период борьбы с ухудшением самочувствия студент частично или полностью переключается с учебной деятельности на деятельность по саморегуляции состояния. Существует и менее заметная внешне, но весьма существенная для нравственного здоровья студента тенденция к изменению индивидуально-психологических свойств и качеств характера в результате переживания тех или иных состояний. Формирование таких качеств, как самоорганизованность, самообладание, усидчивость, эмоциональная устойчивость, доброжелательность, недостаточно рассматривать только как результат природных задатков или прямого социального воздействия. В немалой степени это результат обучения, направленного на выработку адекватных внутренних средств преодоления трудных учебных ситуаций и сопутствующих им состояний. О.А. Конопкин в своей концепции осознанной регуляции подчеркивал мысль о согласованности деятельности и ее саморегуляции, а именно тот факт, что принятая субъектом цель деятельности определяет как ее направленность, так и ее регуляцию, т.е. какой операционально и содержательно будет саморегуляция, такой и будет деятельность. В этом их единство, но не тождество, так как они могут не совпадать по своей направленности, структуре, смыслу и времени протекания. Это было доказано как в теоретических, так и в экспериментальных исследованиях [6].

Рассмотрев процесс эмоциональной саморегуляции, мы предположили, что звенья саморегуляции, волевая организация и психические состояния личности оказывают влияние на формирование стиля эмоциональной саморегуляции в процессе контроля уровня учебных достижений студентов.

В большинстве случаев нарушение эмоционального фона в процессе контроля качества знаний инициируется самим студентом, именно ему, студенту, принадлежит приписывание многим компонентам экзаменационной ситуации стрессующего характера. Человек реагирует на ситуацию контроля качества знаний в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов. Это зависит от таких параметров, как личностные особенности, социальный статус, установки, ценности, мотивация, идеалы и др. Выраженность

нарушений в эмоциональной саморегуляции детерминирована той оценкой, которую человек дает стимулу [4]. Вероятность негативного стрессорного воздействия повышается в критических жизненных ситуациях, требующих от субъекта повышенной активности в области эмоциональной саморегуляции.

В научной литературе присутствуют результаты исследований о существенном влиянии ситуации контроля качества знаний на общий эмоциональный фон. Внимание исследователей всегда привлекали проблемы эффективности учебно-познавательной деятельности в связи с объективно существующими рассогласованиями познавательных и иных потребностей обучающихся с условиями обучения, являющимися причиной возникновения у студентов и школьников учебной тревожности. И.С. Пищеева отмечает, что рассогласование индивидуальных особенностей мышления студентов с традиционной технологией обучения сопровождается когнитивным диссонансом, который проявляется в переживании студентами негативных эмоциональных состояний в процессе обучения. Следствием такого когнитивного диссонанса является повышенная учебная и личностная тревожность [7]. Современные исследования доказывают, что в состояниях, требующих активного включения умений эмоциональной саморегуляции, нарушаются, в первую очередь, сложные действия и интеллектуальные процессы, тогда как простые обладают относительно большей устойчивостью. Степень эмоционального возбуждения может помочь выполнению более легких и помешать выполнению более сложных задач. Эмоциональная неуравновешенность в процессе контроля уровня учебных достижений занимает одно из главенствующих мест среди причин, вызывающих психическое напряжение студентов вузов. Часто экзамен, контрольный срез становятся психотравмирующими факторами, которые приводят к объективным изменениям в нервной и сердечно-сосудистой системах человека. К неблагоприятным факторам периода подготовки к контролю уровня учебных достижений можно отнести интенсивную умственную деятельность, повышенную статическую нагрузку, крайнее ограничение двигательной активности, нарушение режима сна, эмоциональные переживания, связанные с возможным изменением социального статуса студентов – все это приводит к перенапряжению вегетативной нервной системы, осуществляющей регуляцию нормальной жизнедеятельности организма. При этом сознательному уровню эмоциональной саморегуляции соответствуют побуждения, мысли и, конечно, осознанные (выраженные словесно) эмоции. Бессознательному же уровню соответствуют механизмы контроля и защиты. Многочисленные исследования показывают, что во время экзамена значительно повышается частота сердечных сокращений, возрастают артериальное давление, а также уровни мышечного и психоэмоционального напряжения [6].

Существуют неоднозначные отношения между мотивированностью на выполнение учебных заданий и сформированностью умений эмоциональной саморегуляции у представителей юношеского возраста. Недостаточная сформированность умений саморегуляции сказывается и на мотивированности, так как неуспевающим студентам труднее удерживать цель задания,

разобраться в условиях, контролировать результаты действий. Это приводит к ослаблению мотивации при повторных попытках выполнения задания по мере увеличения числа неудач. Таким образом, недостаточная сформированность системы эмоциональной саморегуляции, сказываясь на эффективности достижения целей, не может не сказываться и на мотивации. Известная степень эмоционального возбуждения может помочь выполнению более легких и помешать выполнению более трудных задач. Предчувствие неудачи повышает эмоциональное напряжение, заставляет человека активно мыслить, увеличивает продуктивность его мыслительных и мнемических способностей, но в этом случае приходят в активное состояние те механизмы, которые отвечают за репродуктивное мышление.

Таким образом, можно сформулировать общий вывод о том, что эмоциональная напряженность в условиях контроля уровня учебных достижений и других стрессовых ситуациях оказывает избирательное влияние на процессы памяти и мышления. Личности, относимые к категории высокотреховных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в широком диапазоне ситуаций и весьма напряженно реагировать выраженным состоянием тревожности. Так, высокотреховные представители юношеского возраста хуже, чем низкотреховные работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи. Боязнь неудачи у них доминирует над стремлением к достижению успеха. Изучение индивидуально-стилевых особенностей эмоциональной саморегуляции студентов необходимо для решения задач индивидуального подхода при обучении и успешной адаптации студентов к условиям высшей школы. Кроме того, знание человеком собственных регуляторных особенностей позволит определить необходимость и направление коррекции сферы саморегуляции. Влияние положительных и отрицательных эмоций различно. Эмоции способствуют сохранению в памяти связанного с ними материала, причем положительные эмоции, возможно, облегчают запоминание в большей степени, чем отрицательные. Такое представление противоречит другому распространенному в психологии мнению, согласно которому отрицательные эмоции оказывают на воспоминания подавляющее действие.

В заключение можно сделать вывод о том, что эмоциональная напряженность в ситуации контроля уровня учебных достижений оказывает избирательное влияние на познавательные процессы. Это влияние может состоять как в облегчении, так и в затруднении тех или иных актов учебной деятельности, что непосредственно связано с развитием эмоциональной саморегуляции. Реализация принципа обеспечения полноты и непрерывности в развитии личности студентов предполагает преобразование не только методов, но и содержания обучения. Первостепенное значение при этом должно иметь развитие самостоятельности студентов в стратегических видах жизнедеятельности и развитие способности к творческой самодеятельности, невозможной без сформированной системы эмоциональной саморегуляции.

К индивидуальной работе студенты относятся с большим интересом, сами ищут встречи с ее организаторами. Здесь их привлекает сам факт проявления внимания к личности, стремление вникнуть в их трудности, помочь решить возникающие проблемы. Индивидуальный подход, таким образом, является действенным средством повышения успеваемости, для чего необходимы не только методы изучения личности, но и методы стимулирования мыслительной активности студентов, способствующие лучшему усвоению учебной информации. Без интеллектуальной активности невозможно полноценное усвоение материала, да и способности слабых и средних студентов часто не развиты оттого, что их не побуждают к энергичной интеллектуальной деятельности. Из всего вышеизложенного следует, что процесс контроля уровня учебных достижений можно в какой-то мере оптимизировать при помощи организации специальных занятий, обеспечивающих развитие эмоциональной саморегуляции, стремясь к тому, чтобы этот процесс вел к росту и совершенствованию личности. Динамика эмоциональной саморегуляции в процессе контроля уровня учебных достижений и качества знаний позволяет формировать у выпускника вуза стойкие личностные образования (невозмутимость, оптимистичность, уверенность в себе, умение действовать креативно, избегая шаблонов, профессиональную действенность и практичность и т.п.). Все формируемые в этом процессе качества, как показывает практика, играют позитивную роль в динамике самоактуализации личности молодого специалиста – вчерашнего выпускника вуза. С целью приобретения навыков саморегуляции на современном этапе развития высшего образования важно разрабатывать методы и механизмы организации и осуществления учебного процесса студенческой молодежи. Важно использовать самообучение, формировать позитивное мышление, навыки планирования собственной деятельности, поощрять и повышать инициативность студентов. На наш взгляд, в ходе учебно-познавательного процесса в вузе у студентов необходимо развивать позитивную мотивацию, которая способствовала бы выработке эмоциональной саморегуляции. Мы считаем, что современное высшее образование кроме академических дисциплин должно предполагать специальные занятия, позволяющие студенту – будущему выпускнику, а после и специалисту – самосовершенствоваться, развивать себя, свои коммуникативные навыки, уверенность в себе [3; 4] и своей деятельности. Наше исследование позволило наметить позитивную программу по преодолению нежелательных эмоциональных проявлений студентов в процессе контроля уровня учебных достижений. Сейчас перед нами стоит задача не только научить студента определенным умениям и навыкам эмоциональной саморегуляции, но и не вызвать повышенную напряженность или стресс, так как это способствует отвлечению внимания от учебной деятельности на переживание проблем, связанных с собственным состоянием. Формирование таких качеств, как самоорганизованность, самообладание, усидчивость, эмоциональная

устойчивость, доброжелательность, недостаточно рассматривать только как результат природных задатков или прямого социального воздействия. В немалой степени это результат целенаправленного обучения, ориентированного на выработку адекватных внутренних средств преодоления трудных учебных ситуаций и сопутствующих им состояний. Следовательно, на современном этапе перед всей системой образования стоят задачи максимального раскрытия у студента его активных самостоятельных деятельных начал, индивидуального творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ильин, Е.П.* Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с. – (Мастера психологии).
2. *Симонов, П.В.* Информационная теория эмоций / П.В. Симонов // Психология эмоций: тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Б.Ю. Гиппенрейтер. – М., 1984. – С. 178–185.
3. *Башкирова, Ю.В.* Формирование эмоциональной саморегуляции как составляющей компетентности выпускника вуза / Ю.В. Башкирова // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 8-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 18–19 дек. 2007 г. : в 2 ч. / редкол. : М.И. Демчук [и др.]. – Минск : РИВШ, 2007. – Ч. 1. – 408 с. – С. 93.
4. *Башкирова, Ю.В.* Эмоциональный фактор в оценивании уровня учебных достижений студентов: мониторинговый ракурс / Ю.В. Башкирова // Мониторинг качества педагогического образования: Методологические основы и пути решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Барановичи, 21–22 марта 2007 г. / Баранов. гос. ун-т; под ред. Е.И. Пономаревой [и др.]. – Барановичи, 2007. – 186 с.
5. *Дикая, Л.Г.* Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г. Дикая, А.В. Махнач // Психол. журнал. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 137–147.
6. *Конопкин, О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека : Структурно-функциональный подход // О.А. Конопкин / Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
7. *Захарова, А.В.* Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск : РПБК «Белинкоммаш», 1993. – 99 с.

The article is devoted to the aspect of emotional self-regulation in the students' knowledge control process. The optimization of self-regulation procedure provides the students with the opportunity to succeed in the achievement control tests.

Поступила в редакцию 24.11.10

Т.Л. Валуйская

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Статья посвящена проблеме соотношения *социального интеллекта* и *перфекционизма* у студентов гуманитарных специальностей. Социальный интеллект рассматривается как способность, необходимая для познания социальной действительности, регулирующая социальное поведение личности, обеспечивающая интерпретацию информации, понимание и прогнозирование поступков и действий людей. Перфекционизм описывается как личностная черта, как феномен, который проявляется в чрезвычайно высоких личностных стандартах и повышенном уровне требований к окружающим людям, в стремлении к совершенству. В данной работе представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о том, что высокий уровень перфекционизма действительно можно считать личностной чертой, ограничивающей развитие как социального интеллекта в целом, так и отдельных способностей, входящих в его структуру.

Представителю любой профессии, которую можно отнести к системе «Человек–Человек», необходимо обладать готовностью к социальному взаимодействию и принятию решений. За успешность выполнения этих функций отвечает такой феномен, как *социальный интеллект*.

Э. Торндайк, который ввел это понятие в психологию, считал, что социальный интеллект представляет собой способность мудро и дальновидно поступать в человеческих отношениях, понимать людей и взаимодействовать с ними [1]. Дж. Гилфорд, создатель первого надежного теста для измерения социального интеллекта, рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, не зависящих от фактора общего интеллекта и связанных прежде всего с познанием поведенческой информации. Благодаря исследованиям Дж. Гилфорда социальный интеллект перешел в разряд измеряемых конструктов, т.е. вошел в арсенал психологической практики. По мнению Т.И. Шалаевой [1], возможность измерения социального интеллекта выводится из общей модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда. Согласно этой модели, все интеллектуальные способности можно описать в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты. Дж. Гилфорд выделил еще одну операцию – познание – и сосредоточил свои исследования на познании поведения. Эта способность включает шесть факторов: познание элементов, классов, отношений, систем, преобразований и результатов поведения. К. Космитский и О. Джон обобщили и дополнили результаты современных исследований по проблематике социального интеллекта. Результатом их работы стала семикомпонентная структура социального интеллекта, включающая два блока: *когнитивный* и *поведенческий*. В блок когнитивных элементов включены оценка перспективы, понимание людей, знание социальных правил, открытость в отношениях

с окружающими; поведенческий блок представлен такими элементами, как способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость и теплота в межличностных отношениях [2, с. 14]. В работах Н. Кэнтор социальный интеллект выступает как когнитивная компетентность в отношении событий социальной жизни. Основными содержательными компонентами социального интеллекта являются способность к решению практических задач, вербальные способности и социальная компетентность [3, с. 464].

Проблему социального интеллекта в аспекте исследования коммуникативных свойств личности рассматривали зарубежные ученые М. Аргайл, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, М. Салливен, Э. Торндайк, Т. Хант и др., и российские психологи – Ю.Н. Емельянов, Е.А. Капустина, А.А. Кидрон, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Е.С. Михайлова (Алешина), Л.А. Южанинова, и другие. Исследователями было установлено, что социальный интеллект принимает непосредственное участие в регуляции социального поведения, выступает как средство познания социальной действительности: объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей), обеспечивает интерпретацию информации, понимание и прогнозирование поступков и действий людей, адаптацию к различным системам взаимоотношений между людьми (семейным, деловым, дружеским) [4]. В.Н. Куницына отмечает, что социальный интеллект выполняет следующие основные функции: обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях, мотивирование, программирование, планирование и прогнозирование успешного взаимодействия и межличностных событий, решение текущих задач, расширение социальной компетентности и саморазвитие, самопознание, самообучение. «Одна из главных интегральных функций социального интеллекта – формирование долгосрочных длительных отношений с перспективой развития и положительного взаимовлияния на основе осознания уровня и характера взаимоотношений» [3, с. 470]. Среди факторов, определяющих уровень развития индивидуального социального интеллекта, Г.Ю. Айзенк выделял социоэкономический статус, мотивацию, питание, культурные факторы, отношение к алкоголю, поведенческие стратегии, семейное воспитание, уровень образования, личностные особенности, соматическое здоровье и жизненный опыт [2, с. 6].

Социальный интеллект можно целенаправленно развивать в процессе обучения. Так, в диссертационном исследовании А.А. Попель показано, что использование на занятиях со студентами заданий и упражнений на развитие экспрессии и перцепции информации, передаваемой вербальными и невербальными средствами, на углубление понимания партнера и взаимопонимания с ним, на укрепление уверенности в себе, на отработку собственного поведенческого стиля и точности поведения партнера, применение деловых игр и социально-психологического тренинга позволяет значительно

повысить результаты студентов практически по всем показателям социального интеллекта [5, с. 18]. В то же время уровень развития социального интеллекта существенно зависит не только от опыта коммуникации и межличностных отношений, но и от личностных особенностей его обладателя. Как отмечает В.Н. Куницына, в социальном интеллекте большую роль играют личностные ограничения, т.е. его личностная составляющая достаточно велика [3, с. 470]. В качестве одной из таких личностных составляющих социального интеллекта может рассматриваться стремление к совершенству (*перфекционизм*). Поскольку перфекционизм затрагивает межличностные отношения и, возможно, уходит корнями в них, логично предположить, что перфекционизм может быть связан со спецификой межличностного восприятия, интерпретации поступков людей и особенностями прогнозирования поведения.

В зарубежной психологической науке исследования перфекционизма ведутся с конца семидесятых годов [6]. Г.В. Иванченко пишет, что существует специальный термин для обозначения сильной степени стремления к совершенству – перфекционизм. В словаре Мерриам–Вебстер перфекционизм описывается как «установка рассматривать в качестве неприемлемого все, что ниже совершенства» (цит. по [7, с. 117]). К настоящему времени проведено уже множество исследований перфекционизма, направленных на концептуализацию данного понятия, разработку методик выявления и изучения данного феномена, определение связей перфекционизма с личностными чертами, изучение перфекционизма как клинико-психологического феномена. В обобщающей работе по проблемам перфекционизма Мартин Энтони и Ричард Свинсон рассматривают перфекционизм как сформированное стремление максимально соответствовать социально поощряемым стандартам [8].

Уже в конце 70-х годов Д. Хамачек отметил, что перфекционизм может быть представлен двумя основными типами: нормальным и невротическим. Дальнейшие исследования подтвердили существование «адаптивного и дезадаптивного эффектов перфекционизма. В зависимости от многих факторов может “включаться” та или иная сторона перфекционизма. Адаптивный вариант воплощения перфекционизма включает высокие, но достижимые стандарты, предпочтение порядка и организованности, удовлетворенность собой, стремление отличаться в лучшую сторону, мотивацию достижения. Основной причиной возможных дезадаптивных проявлений перфекционизма считается возникновение таких интерперсональных потребностей, которые очень трудно удовлетворить (со временем они становятся центральными, стержневыми в личности)» [7, с. 119]. Стремление к совершенству считается характерной чертой тех, кто имеет потенциал для его достижения [9], [10]. Связь между одаренностью и перфекционизмом становится понятной, если принять во внимание, что для стремления к совершенству требуется иметь представление об этом совершенстве, обобщающем многообразие связей реального мира с тем, что только еще рождается в воображении [11, с. 214]. Прогресс общества, науки,

культуры, техники был бы невозможен, если бы одаренные люди не отдавали все свои силы и время для достижения целей, которые всем остальным людям казались несбыточными. Однако все же в психологической науке и общественном сознании имманентно присутствует идея о некоем оптимальном (чуть выше среднего) уровне перфекционизма. Низкий уровень перфекционизма, присущий в первую очередь академически неуспешным людям, также нельзя назвать приемлемым.

В данном исследовании проверялось предположение о том, что перфекционизм является «личностным ограничителем» социального интеллекта. Особенно это касается перфекционизма по отношению к другим.

Исследование было проведено на базе педагогического и лингвистического университетов г. Минска в 2008 г. на выборке студентов младших курсов факультета английского языка (ФАЯ) МГЛУ в количестве 109 человек и социально-педагогических технологий (СПТ) БГПУ в количестве 105 человек. Для изучения социального интеллекта была использована тестовая методика СИГ Дж. Гилфорда и М. Салливена, являющаяся надежным и валидным психодиагностическим инструментом. Методика позволяет оценить как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности понимания поведения. В методику включены четыре субтеста: 1) «Истории с завершением» (S1), 2) «Группы экспрессии» (S2), 3) «Вербальная экспрессия» (S3), 4) «Истории с дополнением» (S4). Эти субтесты диагностируют четыре частных способности в структуре социального интеллекта: познание классов (S2), систем (S4), преобразований (S3) и результатов поведения (S1). Кроме того, субтест № 3 «Вербальная экспрессия» имеет дополнительную нагрузку по фактору «познание отношений поведения», а субтест № 4 «Истории с дополнением» – по факторам «познание элементов поведения» и «познание результатов поведения» [2]. В методическом пособии, сост. Т.И. Шалаевой, [1] приведена следующая интерпретация основных субтестов методики СИГ: субтест № 1 направлен на изучение умения предвидеть последствия поведения, № 2 – правильно понимать и интерпретировать невербальное поведение, № 3 – умения разбираться в речевой экспрессии и № 4 – на изучение способности распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике.

Уровень развития перфекционизма в единстве его трех составляющих: 1) перфекционизм по отношению к себе (ПОС), 2) перфекционизм по отношению к другим (ПОД), 3) социально предписанный перфекционизм (СПП) – выявлялся при помощи опросной методики «Многомерная шкала перфекционизма» Хьюита–Флетта, описание ее переведено на русский язык и адаптировано к новым социокультурным условиям И.И. Грачевой [6], а также И.Г. Малкиной-Пых [12]. Перфекционизм по отношению к себе (субъектно-ориентированный) заключается в предъявлении чрезвычайно высоких требований к себе, стремлении делать все наилучшим образом, постоянно совершенствоваться. Перфекционизм в отношении других (объектно-ориентированный) проявляется в высоких требованиях к окружающим, к их способам деятельности и результатам, а также

личностным свойствам. При высоком уровне социально предписанного перфекционизма человек считает требования к нему со стороны окружающих людей неоправданно высокими, нереалистичными.

Мы ожидали, что уровень перфекционизма у студенток факультета английского языка будет значимо выше, чем у студенток факультета социально-педагогических технологий в связи с большим количеством школьных отличников в первой группе. Однако были получены следующие результаты. По шкале ПОС: СПГ – среднее значение = 75,2, квадратичное отклонение = 12,16; ФАЯ – среднее значение = 77,1, квадратичное отклонение = 12. Таким образом, две выборки значимо не различаются по уровню субъектно-ориентированного перфекционизма и фактически могут быть объединены в одну. Аналогичные результаты были получены при сопоставлении этих двух выборок по критериям объектно-ориентированного (среднее значение = 61,85 и 61,9) и социально предписанного (среднее значение = 59,43 и 60,8) перфекционизма.

Полученные нами результаты по методике СИГ свидетельствуют о том, что успешнее всего студентами были выполнены субтесты № 3 (коэффициент успешности – 0,580) и № 1 (коэффициент успешности – 0,561), менее успешно – субтест № 2 (коэффициент успешности – 0,443) и наименее успешно – субтест № 4 (коэффициент успешности – 0,323). Эти данные соответствуют средним коэффициентам успешности по каждому из субтестов, приведенным в руководстве по использованию методики СИГ, составленном Т.И. Шалаевой (максимальный коэффициент успешности может равняться единице, минимальный – нулю). Таким образом, вербальная экспрессия распознается и интерпретируется студентами в целом более адекватно, чем невербальная. А способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике у большинства студентов является наименее развитой.

Далее высчитывались выборочные средние и стандартные отклонения по каждому из субтестов СИГ. Полученные данные приведены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Средние значения оценок по субтестам СИГ

| Показатель | Номер субтеста | | | |
|-------------------------|----------------|------|------|-----|
| | S1 | S2 | S3 | S4 |
| среднее значение | 7,9 | 6,3 | 6,9 | 4,5 |
| квадратичное отклонение | 2,79 | 1,89 | 1,98 | 2,2 |

Эти результаты значительно ниже тех, что получены в исследованиях А.П. Лобанова (но почти полностью совпадают с теми, что приведены в методическом пособии Т.И. Шалаевой). Ранее предполагалось, что причина может заключаться в образовательном уровне и различиях в специализации

студентов. Однако результаты дальнейших исследований подтверждают иную гипотезу. Поскольку для нашей выборки в целом характерен уровень субъектно-ориентированного перфекционизма выше среднего, а также профиль перфекционизма, наиболее близкий к профилю группы с высоким уровнем перфекционизма (разница между результатами по шкалам ПОС и ПОД составляет 15–17 единиц), то результаты исследования социального интеллекта данной группы отражают специфику социально-перцептивных способностей индивидов, стремящихся к совершенству. Выделив в выборке подгруппы студенток с высоким (30 человек) и низким (21 человек) общим уровнем перфекционизма, мы сопоставили их по уровню развития социального интеллекта. Наиболее значительно эти две подгруппы различаются по результатам выполнения субтестов № 2 и № 4 методики СИГ. Так, по субтесту «Группы экспрессии» перфекционисты показали среднее значение 4,9 балла, а неперфекционисты – 8,59 балла. «Истории с дополнением» студентки с низким уровнем перфекционизма продолжили успешнее более чем в два раза ($ср._н=7,5$, $ср._в=3,4$).

При сопоставлении групп студенток, предъявляющих повышенные требования и применяющих свои очень высокие стандарты к другим людям, и тех, кто имеет низкий уровень перфекционизма по отношению к другим (ПОД), были выявлены различия в уровне их социального интеллекта.

Т а б л и ц а 2

Средние значения по субтестам СИГ при ПОД

| Уровень перфекционизма | Номер субтеста | | | |
|------------------------|----------------|-------|-----|-----|
| | S1 | S2 | S3 | S4 |
| высокий | 7,8 | 4,(6) | 6 | 3 |
| низкий | 8,57 | 7,(7) | 7,3 | 6,8 |

Наиболее существенными являются различия по субтестам № 2 и № 4.

Дальнейшая математическая обработка данных по всей выборке производилась методом ранговой корреляции Спирмена. Был получен значимый коэффициент корреляции между общим уровнем перфекционизма и композитной оценкой социального интеллекта ($R = -0,31$ при $p \leq 0,05$). Общий уровень перфекционизма значимо коррелирует с успешностью выполнения субтестов № 2 и № 4 ($R_2 = -0,42$ при $p \leq 0,05$ и $R_4 = -0,38$ при $p \leq 0,05$). Уровень перфекционизма по отношению к другим – с S2, S4 и композитной оценкой социального интеллекта ($R_2 = -0,34$ при $p \leq 0,05$; $R_4 = -0,46$ при $p \leq 0,05$ и $R_0 = -0,35$ при $p \leq 0,05$). Уровень перфекционизма, ориентированного на себя, обратно пропорционален уровню развития способности к распознаванию невербальной экспрессии (S2): $R = -0,35$ при $p \leq 0,05$. И, наконец, чем выше уровень социально предписанного перфекционизма, вызванного убеждением в необходимости соответствовать чужим ожиданиям, тем хуже у субъекта

развиты способности к пониманию и интерпретации невербальных средств общения ($R = -0,32$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, гипотеза о том, что перфекционизм действительно можно считать «личностным ограничителем» развития как социального интеллекта в целом, так и отдельных способностей, входящих в его структуру, подтверждена дважды: как на выборке в целом, так и на ее крайних полюсах. Максимальные затруднения у студентов с высоким уровнем перфекционизма возникают в распознавании невербальной экспрессии и понимании структуры межличностных ситуаций в динамике. С такими же трудностями связано и предъявление повышенных требований к другим людям. Завышенные же личностные стандарты не связаны с трудностями в прогнозировании поведения, а только с проблемами распознавания и интерпретации невербальных средств общения.

Полученные результаты могут быть положены в основу разработки программ обучения студентов, направленных на развитие их социального интеллекта, а также учтены при преподавании учебных дисциплин с коммуникативной составляющей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании : метод. пособие / сост. Т.И. Шалаева ; Поволж. межрегион. учеб. центр. – Саратов : ПМУЦ, 2002. – 39 с.
2. Социальный интеллект: Проблемы исследования и диагностики : учеб.-метод. пособие / сост.: А.П. Лобанов, О.Н. Подунова, О.Н. Кунгурцева / под ред. А.П. Лобанова ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2003. – 46 с.
3. *Куницына, В.Н.* Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер. – 1995. – 544 с.
4. *Капустина, Е.А.* Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.А. Капустина ; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2004. – 22 с.
5. *Попель, А.А.* Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Попель ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2005. – 24 с.
6. *Грачева, И.И.* Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюита и Г. Флетта / И.И. Грачева // Психолог. журнал. – 2006. – № 6. – С. 73–89.
7. *Иванченко, Г.В.* Идея совершенства в психологии и культуре / Г.В. Иванченко. – М. : Смысл, 2007. – 255 с.
8. *Antony, M.M.* When Perfect Isn't Good Enough: Strategies for coping with Perfectionism / M.M. Antony, R.P. Swinson. – Philadelphia : New Harbinger Publ., 1998. – 252 с.

9. *Parker, W.D.* Perfectionism and the gifted / W.D. Parker, K.K. Adkins // Roeper review. – 1995. – Vol. 17, № 3. – P. 173–176.
10. *Silverman, L.K.* Perfectionism / L.K. Silverman // Maximizing potential: lengthening and strengthening our stride : Proc. of the 11th World conf. of gifted and talented children. – Hong Kong, 1997. – P. 417–423.
11. *Щебланова, Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
12. *Малкина-Пых, И.Г.* Исследования взаимосвязи самоактуализации и перфекционизма в структуре личности / И.Г. Малкина-Пых // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 208–218.

The article is devoted to the problem of *social intelligence* and *perfectionism* interrelation in majoring in humanities students. In this article the results of empirical research are shown which prove the fact that high level of perfectionism should definitely be considered as a personal trait, which limits the development of social intelligence as a whole or separate abilities included into its structure.

Поступила в редакцию 09.11.10

О.В. Иванов

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ПОНИМАНИЯ РЕЧЕВЫХ СООБЩЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность проблемы понимания контекстной речи людьми разных возрастов обусловлена большим объемом информации, которую приходится обрабатывать каждому образованному человеку. Для решения этой проблемы важно создать эффективную программу, позволяющую уже в начальных классах школы формировать умения и навыки, связанные с пониманием контекстной речи. В статье описывается обучающий эксперимент с целью апробации предлагаемой автором программы, предназначенной для совершенствования механизма понимания связных сообщений в младшем школьном возрасте. По сравнению с участниками контрольной группы, в экспериментальной группе после проведения эксперимента наблюдается существенное повышение качества понимания речи, а также более значительный рост успеваемости по большинству школьных предметов. Кроме того, в экспериментальной группе отмечены и другие важные новообразования: развитие познавательной потребности, рост доверия к сообщаемой информации, формирование критичности мышления и метакогнитивных умений.

Как показывают результаты многочисленных исследований, недостаточно хорошее понимание речи становится, возможно, одной из серьезнейших проблем современного образования. В данном случае мы говорим даже не об иноязычной, а о родной речи. Эта проблема имеет

место в самых разных странах, независимо от их экономического, технологического, культурного и социального развития, организации и качества системы образования и все чаще признается как требующая неотлагательного решения [1; 2; 3; 4; 5]. Актуальна она и в Беларуси. Даже в школе-гимназии, как показали полученные нами (в младших классах) результаты, понимание связных сообщений представляет сложность для учащихся [6].

Накопленный нами материал позволяет не просто констатировать факт слабого понимания речи школьниками и студентами, но и предложить программу совершенствования механизма понимания связных сообщений. Она включает макротексты, микротексты и комплекс дополнительных заданий.

Краткая характеристика основных компонентов

Макротексты по объему и содержанию не отличаются от текстов, входящих в программу по литературному чтению для младших классов. Однако их структура изменена в соответствии с разработанной нами методикой, затрудняющей понимание текста. Предложены макротексты двух степеней сложности. Для подготовки более легкого варианта из оригинального текста выделяется 20 % избыточной информации, которая затем равномерно размещается по всему тексту, но уже на новых позициях, что существенно затрудняет его понимание, усложняя обнаружение значимой информации. Аналогично создается и более сложный вариант макротекста, однако количество избыточных элементов здесь составляет 30 %.

Микротексты также представляют собой усложненные рассказы. Однако, как следует из названия, они имеют меньший размер и уровень сложности, играя роль подготовительных упражнений перед восприятием макротекстов.

Кроме того, наряду с микро- и макротекстами, в экспериментальную программу входит *комплекс дополнительных заданий*, что позволяет осуществлять более качественное формирование ключевых умений и навыков.

Все предложенные задания основаны на значимых для понимания речи факторах. В первую очередь, это понимание главного и отвлечение от несущественного; установление связей как между частями воспринимаемой информации, так и между новой информацией и уже имеющимися знаниями; перекодировка речевого сигнала в образную форму; антиципация грамматической структуры и содержания сообщения; удержание сообщения и его частей в рабочей памяти.

Экспериментальная апробация программы была осуществлена в ходе обучающего эксперимента, проводившегося с сентября 2007 по май 2008 г. в СШ № 4 г. Минска. Выборку исследования составили 52 учащихся третьих классов: 3«Б» (экспериментальная группа, 27 человек) и 3«А» (контрольная группа, 25 человек).

Подготовительная стадия обучающего эксперимента

Перед началом обучающего эксперимента было необходимо определить, можно ли рассматривать контрольную и экспериментальную группы как эквивалентные в плане умственного развития и уровня понимания связных речевых сообщений. Чтобы ответить на первый вопрос, учащимся обоих классов была предложена методика диагностики уровня умственного развития старших дошкольников и младших школьников [7], а также прогрессивные матрицы Равена. Первый из тестов включал вербальные задания, связанные главным образом с уровнем общей осведомленности и сформированностью некоторых мыслительных операций. Второй – невербальные, основанные на выявлении закономерности в организации геометрических фигур с преимущественной опорой на наглядно-образное мышление.

Для выявления начального уровня понимания связной речи перед проведением обучающего эксперимента всем испытуемым предлагалось написать тестовое изложение рассказа «Партизан» (ТИ1), используя три наводящих вопроса. По сложности рассказ сопоставим с программными текстами для 3 класса. Он зачитывался два раза в среднем темпе учителем, ведущим уроки литературного чтения в каждом из классов, – т.е. в естественных для испытуемых условиях.

Оценка ТИ1 базировалась на количестве:

- воспроизведенных смысловых единиц (СЕ);
- воспроизведенных основных СЕ;
- воспроизведенных дополнительных СЕ;
- нарушений связи между субъектами и предикатами (SP-связи);
- привнесений, искажающих основную сюжетную линию.

Между результатами выполнения всех предложенных заданий в обеих группах отмечено отсутствие статистически значимой разницы по критерию Стьюдента. Это свидетельствует о достаточно близких начальных показателях экспериментальной и контрольной групп, что позволяет рассматривать их как эквивалентные при проведении исследования.

Организация предъявления экспериментального материала

Занятия по обучающей программе проводились в экспериментальной группе на уроках литературного чтения 2 раза в неделю (на первом уроке, в 8 часов утра). Еще один урок, предусмотренный программой по литературному чтению, выходил за рамки экспериментального исследования и был посвящен другим задачам (например, отработке техники чтения).

Каждую неделю экспериментатор предлагал учащимся однотипный набор заданий, которые были разделены на две части. На первом занятии предъявлялся ряд отдельных (общеразвивающих и предтекстовых) заданий, микротекст и более сложный вариант макротекста (М1). Второе занятие также начиналось с развивающих заданий, затем следовал второй, более легкий вариант макротекста (М2) и послетекстовые упражнения.

Большинство предложенных заданий выполнялись устно, хотя некоторые из них («срезы») были предложены для письменного выполнения.

Последние позволяли оценивать формирование умений и навыков в ходе эксперимента у каждого испытуемого, а также получать общегрупповую динамику. В случае письменного выполнения заданий учащимся раздавались специальные бланки, которые затем обрабатывались экспериментатором. После воспроизведения М1 и М2 испытуемых просили написать и общий пересказ всего текста (Мобщ). Всего было выполнено 10 письменных «срезов» макротекстов, каждый в трех вариантах – М1, М2 и Мобщ. Они были равномерно распределены по времени: в среднем, промежуток между двумя ближайшими «срезами» составлял 3 недели.

Экспериментальная установка состояла из портативного плеера с записанными текстами и подключенных к нему динамиков. Макротексты предъявлялись отдельными законченными частями длительностью звучания от 50 до 70 секунд (каждый содержал не более трех таких частей).

Как отмечалось выше, сначала для прослушивания предлагался более сложный вариант макротекста (М1), затем более легкий (М2). Это позволяло стимулировать мыслительную активность как более успешных (в плане развития ключевых для понимания речи умений и навыков) испытуемых, так и менее успешных. Предполагалось, что первые, справившись с пониманием более сложного варианта, отвечающего зоне их ближайшего развития, при восприятии менее сложного будут уточнять и при необходимости корректировать лишь отдельные моменты текста. Вторые же после прослушивания М1 получают общее представление о содержании текста (своего рода предварительную ориентировку), а после М2 смогут выйти на его более полное и качественное понимание. Таким образом, все участники экспериментальной группы были в равной степени вовлечены в прохождение экспериментальной программы. Здесь актуальны слова П.Я. Гальперина касательно организации программы формирования умственных действий: «надо идти... по принципу контрастности, психологической неожиданности, чтобы все время держать испытуемого в состоянии высокой интеллектуальной бодрости, бдительности» [8, с. 188].

Сравнительный анализ понимания связных речевых сообщений до и после применения обучающей программы

Проведенный обучающий эксперимент позволяет говорить о существенном улучшении понимания речи в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Это наглядно демонстрируют результаты контрольных изложений ТИ1 и ТИ2 (общие результаты представлены в таблице). Текст для заключительного изложения ТИ2 («Дальний полет») был предложен в контрольной и экспериментальной группах по окончании обучающего эксперимента и представлял собой рассказ, уподобленный ТИ1: он имел схожую структуру и практически одинаковое число основных и дополнительных СЕ. Предлагая ТИ2, мы предполагали, что контрольная группа, занимавшаяся по стандартной школьной программе, тоже приобретала новые знания и умения, поэтому понимание речи у ее участников стало совершеннее. Сравнение же динамик в обеих группах позволяло оценить эффективность предложенной обучающей программы.

Обобщенные показатели понимания речи до и после проведения обучающего эксперимента, как видно из таблицы, свидетельствуют об определенных положительных изменениях как в контрольной, так и в экспериментальной группах. В то же время в последней наблюдается гораздо более существенная динамика. Подтверждением этому служит заметно больший (по сравнению с показателями контрольной группы) прирост выделенных СЕ, как основных, так и дополнительных, меньшее число нарушений SP-связи. Также в экспериментальной группе после использования программы уменьшается число искажений содержания, в то время как в контрольной группе, наоборот, отмечен незначительный рост данного показателя.

Показатели понимания речи в контрольной и экспериментальной группах до и после проведения обучающего эксперимента, %

| Группа | Воспроизведено СЕ | | | Воспроизведено основных СЕ | | | Воспроизведено дополнительных СЕ | | | Нарушения SP-связи | | | Искажения содержания | | |
|-------------------|-------------------|------|------|----------------------------|------|------|----------------------------------|------|------|--------------------|-----|-----|----------------------|-----|------|
| | А | Б | В | А | Б | В | А | Б | В | А | Б | В | А | Б | В |
| Контрольная | 14.5 | 18.3 | 3.8 | 21.0 | 28.0 | 7.0 | 7.8 | 9.4 | 1.6 | 0.5 | 4.9 | 4.3 | 8.5 | 9.8 | 1.2 |
| Экспериментальная | 16.1 | 34.2 | 18.1 | 25.1 | 47.9 | 22.8 | 6.8 | 21.8 | 15.0 | 1.1 | 2.6 | 1.5 | 9.9 | 3.0 | -6.9 |

Примечание. А – до проведения эксперимента; Б – после проведения эксперимента; В – прирост

Если перед проведением эксперимента отмечалось отсутствие статистически значимой разницы между показателями обеих групп по каждому принятому в исследовании критерию, что свидетельствовало о максимальной схожести начальных показателей понимания речи в обеих группах, то полученные в конце учебного года данные доказывают наличие статистически значимой разницы при уровне значимости 0.0001 по большинству показателей (кроме количества нарушений SP-связи и искажений содержания).

После завершения обучающего эксперимента, целью которого являлось изучение возможности совершенствования у учащихся механизма понимания связных речевых сообщений, была выявлена существенная разница в успеваемости участников экспериментальной и контрольной групп. В обоих классах наблюдался общий рост успеваемости (принимались во внимание средние четвертные отметки по всем предметам, требующим участия речи). Однако средняя успеваемость по классу в экспериментальной группе выросла с 7,8 балла до проведения эксперимента до 8,4 баллов после проведения эксперимента (прирост составил 0,6 баллов). В то же время в контрольной группе этот показатель вырос с 7,5 до 7,6 баллов и прирост

составил лишь 0,1 балла (рис. 1). В экспериментальной группе значение критерия Стьюдента составило 6,00, являясь статистически значимым при $p < 0,0001$. В контрольной же группе этот показатель равен 1,40 и не является статистически значимым. Примечательно, что до проведения обучающего эксперимента различия среднечетвертного балла в обеих группах не являлись статистически значимыми: значение t-критерия составляло 1,25. После проведения обучающего эксперимента этот показатель составил 2,36, превышая критическое значение при уровне достоверности 0,05, равное 2,01 и приближаясь к критическому значению для уровня достоверности 0,01, равному 2,68.

Исходя из того, что процесс обучения в экспериментальной и контрольной группах отличался лишь использованием разработанной нами обучающей программы, можно вполне обоснованно утверждать, что именно она способствовала повышению уровня успеваемости в экспериментальной группе по большинству учебных предметов. Такой результат вполне закономерен, так как умение понимать тексты является необходимым условием успешности обучения любому учебному предмету, требующему участия речи.

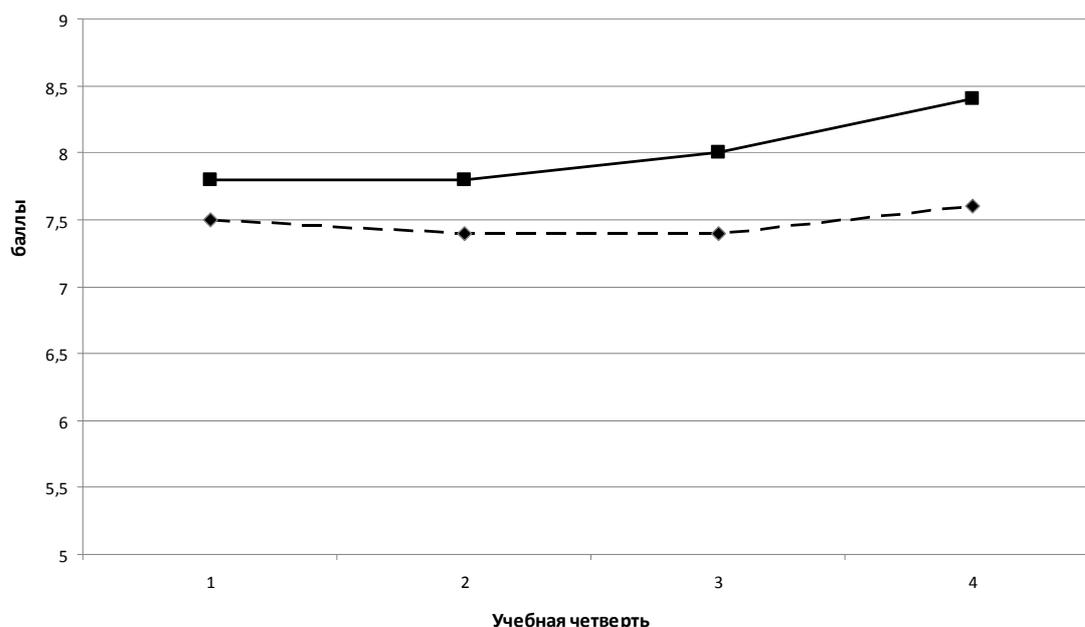


Рис. 1. Средняя успеваемость в экспериментальной и контрольной группах в ходе обучающего эксперимента:

—◆— контрольная группа —■— экспериментальная группа

Общая динамика совершенствования механизма понимания речи в экспериментальной группе

На начальном этапе применения программы практически у всех участников экспериментальной группы были выявлены существенные затруднения при выполнении ряда предложенных заданий. Это касается первого контрольного макротекста, а также заданий на прогноз возможного

содержания рассказа (большинство испытуемых предложило лишь простой перифраз названия); смысловое сжатие материала; составление целостного рассказа из разрозненных картинок. Последнее вполне можно рассматривать как показатель имплицитных знаний испытуемых, а также качества мыслительных операций.

Однако постепенно становится все заметнее общее повышение качества выполнения испытуемыми заданий (как «внетекстовых», так и относящихся к микро- и макротекстам). Наибольшие трудности на среднем этапе применения экспериментальной программы вызвали те из них, которые требовали сопоставления действующих субъектов и их характеристик, а также объединение действия рассказа общей наглядной схемой. Это свидетельствовало о еще недостаточном развитии соответствующих умений и навыков.

Общегрупповая динамика совершенствования механизма понимания связной речи в экспериментальной группе достаточно отчетливо проявляется в усредненных показателях написания изложений контрольных макротекстов (основанных на среднем значении между М1, М2 и Мобщ), свидетельствуя об общей положительной тенденции по всем основным показателям понимания речи. Особенно ярко эту тенденцию отражает показатель воспроизведенных основных СЕ оригинала (рис. 2), который наиболее тесно связан с одним из базовых умений, обеспечивающих понимание связных сообщений, – вычлениением «смыслового каркаса» текста и «отсеиванием» избыточной информации.

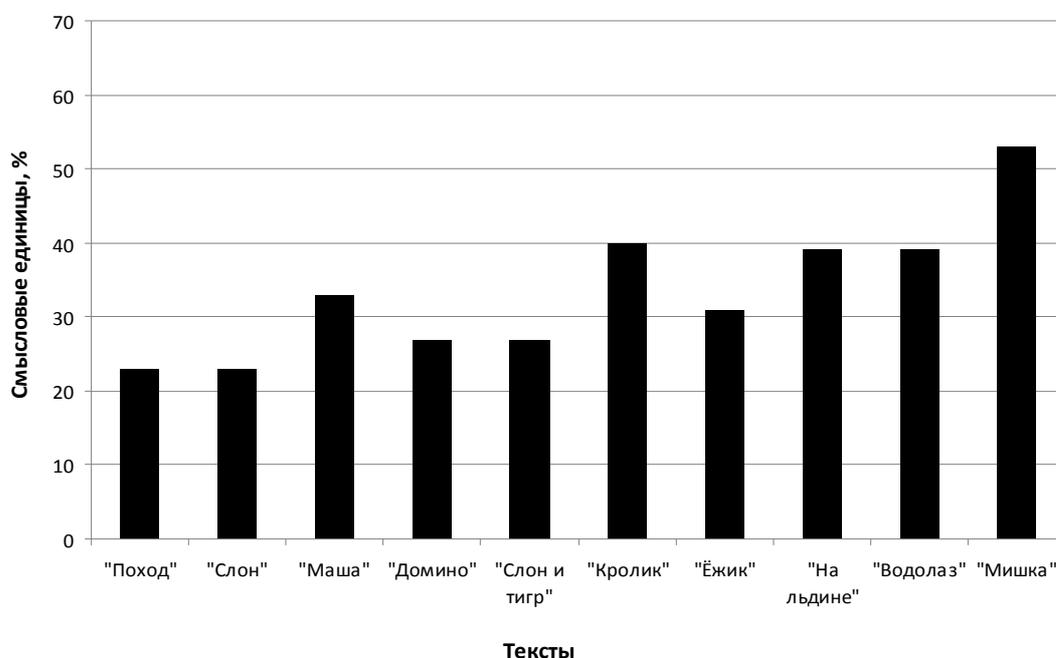


Рис. 2. Средний показатель числа воспроизведенных основных СЕ в контрольных макротекстах

Основные результаты применения экспериментальной программы

Важно отметить, что постепенно, наряду с лучшим определением значимой информации и отделением ее от несущественной, участники эксперимента все больше доверяли новой информации в противовес уже готовым схемам (что наблюдалось и в исследовании Г.Д. Чистяковой [9]). Это является одним из главных результатов применения экспериментальной программы. Например, испытуемая С.К. все меньше прибегала к фантазированию на основе фоновых знаний, все больше используя элементы самого воспринимаемого сообщения и пытаясь воспроизвести объективное содержание текста. Однако отрицательное влияние апперцепции могло проследиваться еще достаточно долго даже у успешных в плане понимания речи учащихся. Причем, оно могло выражаться и в доминировании новой информации, имеющей более раннее упоминание, что приводило к подавлению последующей информации. Например, испытуемая Г.Б., идентифицировав главного персонажа текста «На льдине» как Володя, а его сына как Андрей, придерживалась данной трактовки на протяжении всего изложения, хотя по ходу предъявления рассказа неоднократно указывалось, что рыбака зовут Андрей, а его сына – Володя. В более поздних текстах такое влияние носило преимущественно произвольный характер вследствие конфликта нового содержания и привычного хода событий. Например, испытуемые Б.Л. и С.К. в изложении текста «Как Ёжик с Медвежонком протирали звезды» указали, что Ёжик, покончив с приготовлениями, ужинал и ложился спать. Такая хронология событий является более логичной для большинства людей и вполне оправданной, однако она не отвечает содержанию рассказа (на самом деле, Ёжик обедал и ложился спать, а ужинал он позднее, когда вставал для выполнения своей работы).

Благодаря планомерной работе по совершенствованию механизма понимания связных сообщений участники эксперимента все активнее выделяли смысловые опорные пункты текста и отталкивались от них при восприятии новой информации. Постепенно они начинали замечать, что имеющиеся в личном опыте схемы часто не могут обеспечить адекватное декодирование информационного потока, что негативно сказывается на понимании текста. У испытуемых возникала потребность в некоей новой стратегии обработки сообщений. В данном случае можно говорить о еще одном важном результате примененной методики – развитии у участников эксперимента критичности мышления и формировании у них метакогнитивных умений. Последние, по мнению Д. Хэлперн, являются необходимым компонентом для формирования критичного мышления. Именно такое мышление позволяет в любой обстановке, адекватно и без помощи других решать проблемы, логически рассуждать, определять самые существенные моменты, просчитывать вероятность и принимать решения [10].

Рассматривая прогресс экспериментальной группы с точки зрения теории когнитивных стилей, можно отметить формирование у учащихся персонального познавательного стиля (который М.А. Холодная определяет как иерархически организованную, многостороннюю и гибко изменяющуюся форму интеллектуального поведения [11]) с преобладанием определенных полюсов ряда когнитивных стилей. В частности, это полнезависимость; сканирующий контроль (хотя у некоторых испытуемых прослеживается более яркая выраженность фокусирующего контроля); толерантность к нереалистическому опыту (что особенно заметно по высоким показателям выполнения контрольного макротекста «Водолаз»).

Еще одно важное новообразование у участников экспериментальной группы – формирование и развитие познавательной потребности, преодоление того, что В.С. Юркевич называет «познавательной ленью». По ее мнению, данная потребность ориентирована «...не только на результат познания, но еще и на сам процесс», который «...физиологически обеспечивает индивиду положительные эмоции» [12, с. 84]. Для развития же познавательной потребности, как отмечает автор, необходима активизация мышления. Так, было замечено, что испытуемая Г.П. на начальном и среднем этапах эксперимента зачастую подсматривала выполнение заданий одноклассниками. Это выявилось при анализе полученного экспериментального материала и, в первую очередь, изложений макротекстов. Иногда после крайне слабых изложений М1 и М2 испытуемая совсем неожиданно воспроизводила весь текст без заметных недочетов. Во второй же половине экспериментального исследования у Г.П. все чаще прослеживалось самостоятельное выполнение предложенных заданий (даже при возникновении трудностей в понимании), которое проявилось наиболее отчетливо на заключительном этапе. Поскольку в ходе эксперимента испытуемые не получали каких-либо оценок или замечаний относительно выполнения заданий, у Г.П. можно констатировать формирование познавательной потребности. Преодоление интеллектуальных трудностей придало учащейся уверенность в собственных силах, стимулируя потребность в самостоятельном выполнении заданий.

Следует отметить появление и других новообразований у участников экспериментальной группы. Во-первых, это более эффективные приемы понимания речи. Например, испытуемая Г.Д. употребила СЕ *рыбаки начали паниковать* вместо *рыбаки бегали по льдине и кричали*, что можно охарактеризовать как смысловое сжатие однородной информации. Во-вторых, это более правильное с грамматической точки зрения изложение информации, что особенно заметно у испытуемых Б.Б. и Ш.В.

В целом, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что предложенная для совершенствования понимания речи методика достаточно эффективна, позволяет формировать и активизировать целый ряд важных умений и навыков, держать учащихся в постоянном «умственном бодрствовании».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Княжицкий, А.И.* Аттестация школ по литературе. И снова о тестах... / А.И. Княжицкий // Русская словесность. – 2002. – № 8. – С. 2–4.
2. National Survey of Reading Comprehension in Finland / Juhani E. Lehto, [et al.] // Journal of Research in Reading. – 2001, Vol. 24. – P. 99–110.
3. *Melienė, R.* Šeštos klasės mokinių teksto supratimo gebėjimų vertinimas / R. Melienė, S. Griniūtė // Specialusis ugdymas. – 2007. – No. 2(17). – P. 132–144.
4. *Perkins, D.* Teaching for Understanding / D. Perkins // American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers. – 1993. – Vol. 17. – P. 28–35.
5. *Williams, P.J.* Teaching Children to Identify the Main Idea of Expository Texts / J.P. Williams // Exceptional Children. – 1986. – Vol. 53. – P. 163–68.
6. *Иванов, О.В.* Понимание связных сообщений на русском и английском языках учащимися младшего школьного возраста / О.В. Иванов // Психологический журнал. – Минск. – 2008. – № 4. – С. 91–96.
7. *Рогов, Е.И.* Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е.И. Рогов. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 384 с.
8. *Гальперин, П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет»: Высш. шк., 2002. – 400 с.
9. *Чистякова, Г.Д.* Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте / Г.Д. Чистякова // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 63–69.
10. *Halpern, D.F.* Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker / D.F. Halpern // New Directions for Teaching and Learning. – 1999. – № 80. – P. 69–74.
11. *Холодная, М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
12. *Юркевич, В.С.* Развитие начальных уровней познавательной потребности школьника / В.С. Юркевич // Вопр. психологии. – 1980. – № 2. – С.83–92.

The article describes a controlled experiment aimed at improving speech comprehension among primary school age students. The results show significant improvement in speech understanding as well as overall school performance in the experimental group compared with the control group following implementation of the program. Several new qualities appear in members of the experimental group, such as metacognitive skills, critical thinking, primary focus on the new information and an increasing cognitive need.

Поступила в редакцию 15.11.10

ЧУВСТВО ЯЗЫКА И ЕГО КОМПОНЕНТЫ

Чувство языка – это внутренняя, практически неосознаваемая языковая модель, проявляющаяся в интуитивно-чувственном отражении речевых единиц и правил их создания и функционирования, образуемая в результате анализа и генерализации речевого опыта индивида. В состав чувства языка входят следующие компоненты: фонетический, лексический, грамматический, стилистический.

Вопросы, связанные с формированием чувства языка, находятся в сфере внимания ученых разных стран вот уже почти два столетия. Тем не менее даже само понятие *чувство языка*, которое К.Д. Ушинский называл «словесным инстинктом», Л.И. Божович – «неосознанными знаниями», Л.Г. Щерба, А.М. Орлова – «языковым чутьем», Б.И. Додонов – «грамматической интуицией», до сих пор не нашло однозначного и общепризнанного определения. В интерпретации различных авторов семантическое наполнение и объем данного феномена были и остаются неидентичными.

Впервые о чувстве языка, пожалуй, заявили лингвисты. Еще в середине XIX в. И.А. Бодуэн де Куртенэ писал, что «чутье языка... – не выдумка, не субъективный обман, а категория (функция) – действительная, положительная, которую можно определить по свойствам и действиям, подтвердить объективно, доказать фактами» [1, с. 29].

Это понятие использовали В.В. Виноградов, Б.С. Шварцкопф, Л.Б. Щерба и другие авторы при оценке языкового богатства литературных произведений, стиля авторов, повышении культуры речи; А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин – при анализе особенностей овладения ребенком родным языком; Л.И. Айдарова, Е.Д. Божович, Б.И. Додонов, А.М. Орлова – при изучении процессов обучения детей правильно классифицировать различные грамматические факты; Ж.М. Глозман, И.В. Коврыгина, А.Р. Лурия, Т.В. Рябова, Л.С. Цветкова – при рассмотрении вопросов природы, механизмов и структуры нарушений речи, чтения, письма при поражениях головного мозга; Б.В. Беляев, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Н.Т. Ерчак, Н.А. Рыбкина, Ф.А. Имбрагимбеков – при исследовании данного чувства в родном и иностранном языках.

Поскольку чувство языка имеет интуитивную природу, то его можно поместить в один ряд с такими же малоизученными явлениями, как чувство формы, чувство ритма, чувство цвета, чувство предмета и т.д. Хотя представляется спорным вопрос о правомерности их отнесения к чувствам в собственном смысле этого слова, так как основу их составляют все же знания, а эмоционально окрашенная реакция – всего лишь сопутствующий элемент [2, с. 325].

Эквиваленты термина *чувство языка* во французском (*sensibilite de la langue*), английском (*sensitivity of language*), немецком (*Sprachgefiihl*) языках

также подчеркивают отнесение данного феномена к чувствам. Большинство исследователей относят его к интеллектуальным чувствам, хотя некоторые – к познавательным процессам или к ощущениям.

В зависимости от того, какое содержание вкладывалось в это понятие, существуют различные трактовки и, соответственно, дефиниции данного явления. Так, М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер считают, что чувство языка – это «функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружение необычности формы, значение языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации» [3, с. 61].

По мнению Е.Д. Божович, чувство языка – это «механизм селекции и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный варьирующий характер» [4, с. 73].

М.М. Гохлернер, П.Б. Невельский, И.А. Рапопорт дают следующее определение понятию *чувство языка*: «нерасчленимое переживание соответствия формы и содержания речевого высказывания, имеющее своей физиологической основой сигналы согласования или рассогласования порождаемых языковых форм со сложившимися в результате прошлого опыта субъекта структурными схемами языка на различных языковых уровнях (фонетическом, грамматическом и т.д.)» [5, с. 155].

Б.В. Беляев полагал, что чувство языка должно пониматься как чувственное отражение языка – как «совокупность ощущений, непосредственно отражающих... во-первых, те связи и отношения, которые существуют между языком как определенной системой слов и правил их употребления... и обозначаемой этими словами объективной действительностью; ... во-вторых, те связи и отношения, которые существуют внутри самого языка... – отношения между его лексическими, грамматическими формами и прочими его особенностями; ...в-третьих, ...связи и отношения... которые существуют между системами разных языков» [6, с. 58–59].

Л.В. Щерба определял чувство языка как «индивидуальную речевую систему», которая является «конкретным проявлением языковой системы... созданной на основании языкового материала этого коллектива» [7, с. 309].

Б.С. Шварцкопф предлагает следующее определение данного феномена: «система правил переработки информации, извлекаемой из языкового материала» [8, с. 278].

По мнению М.Р. Львова, чувство языка – «это глубинные, внутренние, не осознаваемые обобщения, которые формируются у человека в раннем детстве, совершенствуются в течение всей жизни и лежат в основе речевых процессов: сочетания слов, построения предложений, образования словоформ, выбора слов и др.» [9, с. 89].

В словаре лингвистических терминов приводится следующая дефиниция чувства языка: «интуитивная реакция на форму высказывания и т.п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи» [10, с. 519].

В зависимости от особенностей понимания чувства языка, существуют различные мнения о том, что является его основой: «ориентировка носителя языка в системе типичных для той или иной формы значений», а также «в системе форм, позволяющих передать одни и те же значения с различными смысловыми, эмоциональными и другими оттенками» [4, с. 73]; «сигналы согласования или рассогласования порождаемых или воспринимаемых языковых форм со сложившимися в результате речевого опыта в языковом сознании индивида конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями» [3, с. 138]; «сложившиеся ассоциативные связи» различных признаков языковых явлений [11, с. 82]; «улавливание» некоторых общих особенностей (признаков), свойственных сходным грамматическим фактам» [12, с. 159]; обобщения, имеющие внутренне нерасчлененный, эмоциональный характер и черты «неосознанного знания» [13, с. 41–42]; «практические обобщения» [14, с. 253], «система языковых представлений» [7, с. 303], «система правил языка» [9, с. 195].

Итак, приведенные данные свидетельствуют о том, что общепринятого понимания сущности чувства языка нет. Поэтому критический анализ правомерности и точности дефиниций данного явления, многообразия точек зрения на характер его основы при имеющем место широком понимании психологической реальности, стоящей за этим понятием, беспочвен.

Несмотря на разные трактовки данного феномена, можно выделить его характеристики, разделяемые многими исследователями: 1) чувство языка проявляется в интуитивно-чувственном отражении языковых связей и отношений, т.е. в сознании говорящего сам факт правильности и привычности употребления тех или иных речевых единиц в данном контексте актуализируется интуитивно, а не путем логических умозаключений; 2) чувство языка выполняет функции контроля и оценки правильности и привычности языкового материала, ненормативное употребление сопровождается эмоционально окрашенными переживаниями; 3) чувство языка формируется в результате обобщения говорящим своего речевого опыта.

Чувство языка, на наш взгляд, действительно проявляется в чувственном отражении языковой системы, однако не только языковых связей и отношений, но и самих слов с присущими им показателями образности, эмоциональности, конкретности, абстрактности, степени выраженности качества и т.д.

Что касается функций чувства языка, то свести все многообразие проявлений данного феномена лишь к функциям контроля и оценки речевых элементов, наверное, является неоправданным ограничением. Ведь чувство языка проявляется и при прогнозировании появления определенных речевых единиц в заданном вербальном контексте, выполняя, таким образом, антиципирующую функцию. Его влияние прослеживается также в самом процессе говорения, так как вербальное оформление не просто сопровождает мысль, но и формирует ее, что позволяет выделить инструментальную функцию данного феномена.

Чувство языка представляет собой сложное, прижизненно сформированное образование, которое развивается в результате «неосознанных и внутренне нерасчлененных интуитивных грамматических обобщений» [15, с. 61], что позволяет проделать путь от осознания грубых семантических различий до улавливания тончайших нюансов в значениях, а также понимание (чаще неосознанное) того, за счет каких изменений формы слова они возникают [16, с. 56].

Владение языком предполагает понимание и возможность производства любого, неограниченного числа новых фраз и конструкций. Точно так же как «оркестр состоит из бесконечного числа музыкантов, а музыка бесконечна» [17, с. 104], так и фраза состоит из неограниченно разнообразного числа слов, а языковые возможности бесконечны. Овладение языком – это не заучивание всех слов, словосочетаний и предложений, это усвоение языковых единиц, а также правил их употребления и создания.

Чувство языка развивается в результате анализа и генерализации речевого опыта говорящего, что позволяет сформировать систему общих глубинных правил языка, являющихся основой чувства языка. При этом, как отмечают А.М. Шахнарович и Н.М. Юрьева, главную роль выполняет генерализация, а не имитация и речевая практика [8]. Данный процесс происходит неосознанно при изучении родного и преимущественно сознательно при изучении иностранного языка в искусственных условиях.

По утверждению Б.В. Беляева, «чувство есть бессознательный разум, а разум есть осознанное чувство» [6, с. 58]. Разграничивая два вида познания – чувственное и рациональное: первое представлено чувством языка, второе – осознанными теоретическими знаниями о системе языка – следует отметить, что в реальных условиях жизни знание является «органическим единством чувственного и рационального» [18, с. 9], а поэтому осознанное и неосознанное в языке взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем следующее определение чувства языка: внутренняя, практически неосознаваемая языковая модель, проявляющаяся в интуитивно-чувственном отражении языковых единиц и правил их создания и функционирования, образующаяся в результате анализа и генерализации речевого опыта индивида.

Важно отметить, что чувство языка проявляется на всех языковых уровнях, что позволяет выделить следующие его *компоненты*: *фонетический, лексический, грамматический и стилистический*, которые, однако, хотя и взаимосвязаны друг с другом, но являются все же относительно независимыми.

Фонетический компонент включает в себя чувство артикуляционной базы, чувство сходства и различия между отдельными звуками языка и между целостными звуковыми комплексами, чувство ритмических, динамических и мелодических особенностей речи [6, с. 61].

Под лексическим компонентом чувства языка понимается отражение свойств лексических единиц (эмоциональность, образность, динамичность, интенсивность, конкретность, абстрактность и др.), а также степень упорочности связи между предметами и явлениями

действительности и их вербальными обозначениями и, конечно же, система взаимосвязей между самими словами.

Г р а м м а т и ч е с к и й компонент можно разделить на морфологический, как отражение различных смысловых, темпоральных, эмоциональных и других нюансов значений слова при изменении его формы или положения в предложении, и синтаксический, как отражение валентностных свойств слова, а также овладение структурой предложения.

С т и л и с т и ч е с к и й компонент чувства языка – это отражение стилистической окраски речевых единиц разных уровней.

Высокая степень развития одного или нескольких компонентов не гарантирует такой же степени сформированности остальных. Поэтому при оценке чувства языка необходимо рассматривать его развитие на всех уровнях, хотя в искусственных условиях овладения языком наиболее значимыми являются, по-видимому, лексический и грамматический компоненты. Сформировать высокий уровень развития фонетического компонента сложно из-за того, что в указанных условиях не всегда слышится фонетически правильная иноязычная речь. Что же касается стилистического компонента, то его развитие также затруднительно в связи с узостью и ограниченностью сфер общения.

Принимая во внимание, что чувство языка – это непременно динамичный, изменяющийся феномен, следует отметить, что любой человек является в определенной степени обучающимся языку. Каждому взрослому человеку характерно свое чувство языка, которое развивается и дополняется появлением новых знаний и моделей языка.

Таким образом, чувство языка – внутренняя, практически неосознаваемая языковая модель, в состав которой входят следующие компоненты: фонетический, лексический, грамматический стилистический.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бодуэн де Куртенэ, И.А.* Избранные труды по общему языкознанию: в 5 т. / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с.
2. *Kainz, F.* Psychologie der Sprache / F. Kainz. – Stuttgart-Wien, 1965. – 402 s.
3. *Гохлернер, М.М.* Чувство языка и его измерения / М.М. Гохлернер, П.Б. Невельский, И.А. Рапопорт // Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике / редкол.: И.А. Рапопорт (отв. ред.) [и др.]. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – С. 59–68.
4. *Божович, Е.Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–78.
5. *Гохлернер, М.М.* Чувство языка и его измерения / М.М. Гохлернер, П.Б. Невельский, И.А. Рапопорт // Материалы III Всесоюз. симпозиума по психолингвистике / отв. ред. И.А. Рапопорт. – М.: Изд-во АН СССР, Ин-т языкознания, 1970. – С. 154–156.

6. *Беляев, Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 228 с.
7. *Щерба, Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба, В.А. Звегинцев // История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях: в 2 ч. – М. : Учпедгиз, 1960. – Ч. 2. – С. 301–312.
8. *Шварцкопф, Б.С.* Проблема индивидуальных и общественно-групповых оценок речи / Б.С. Шварцкопф // Актуальные проблемы культуры речи: сб. ст.; под ред. В.Г. Костомарова, Л.И. Скворцова. – М. : Наука, 1970. – С. 277–304.
9. *Львов, М.Р.* Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
10. *Ахманова, О.С.* Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : Сов. энцикл. 1969. – 607 с.
11. *Орлова, А.М.* К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» / А.М. Орлова // Вопр. психологии. – 1955. – № 5. – С. 71–83.
12. *Додонов, Б.И.* Процесс категориального узнавания грамматического материала / Б.И. Додонов // Вопр. психологии. – 1959. – № 2. – С. 157–168.
13. *Божович, Л.И.* Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию / Л.И. Божович // Изв. Акад. пед. наук РСФСР. – М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1946. – Вып. 3: Вопросы педагогической психологии: труды науч.-исслед. ин-та психологии. – 1946. – С. 27–60.
14. *Левина, Р.Е.* Неосознаваемые процессы формирования «чувства языка» / Р.Е. Левина // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: в 4 т. / под общ. ред. А.С. Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 249–258.
15. *Глозман, Ж.М.* О нарушении чувства языка при афазии / Ж.М. Глозман, И.В. Коврыгина // Проблемы афазии и восстановительного обучения: сб. ст. / под ред. Л.С. Цветковой. – М. : МГУ, 1979. – С. 59–68.
16. *Айдарова, Л.И.* Формирование лингвистического отношения к слову младших школьников / Л.И. Айдарова // Вопр. психологии. – 1964. – № 5. – С. 55–72.
17. *Розеншток-Хюсси, О.* Бог заставляет нас говорить / О. Розеншток-Хюсси. – М.: Канон+, 1997. – 288 с.
18. *Залевская, А.А.* Некоторые актуальные направления психолингвистического исследования лексики / А.А. Залевская // Проблемы семантики: психолингвистические исследования: сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Залевская. – Тверь : Изд-во Твер. ун-та, 1991. – С. 5–17.

The article presents a review of various approaches to understanding psychological essence of feeling for the language. The concept of the feeling for the language is defined, its functions and components are described.

Поступила в редакцию 24.11.2010

И.Г. Колосовская

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В статье описывается структура и содержание универсальной уровневой модели восприятия и понимания речи на слух. *Горизонтальный уровень* предусматривает поэтапную смысловую обработку аудиосообщения: восприятие предметной ситуации текста, построение его содержательной схемы и смысловой модели. *Вертикальный уровень* включает речевые действия и операции на каждом этапе речевосприятия. Значимость использования уровневой модели речевосприятия в учебных целях заключается в возможности эффективного овладения обучающимися речевыми навыками и умениями смыслового восприятия устной иноязычной речи.

Сложность и неоднородность процесса восприятия и понимания речи на слух обуславливают разнообразие существующих концепций, по-разному трактующих закономерности и последовательность его протекания. Так, Г. Кларк описывает переход от поверхностных (синтаксических) к глубинным (семантическим) структурам через перевод любой информации в глубинную пропозициональную форму, после чего должно осуществляться ее поэлементное сравнение. Согласно концепции А.Р. Лурия, понимание представляет собой поэтапную логическую последовательность как переход от фонологического анализа к поверхностным синтаксическим структурам, затем – к глубинным семантическим [1]. Восприятие и понимание речи на слух начинается с восприятия развернутого речевого потока, который сегментируется реципиентом на отдельные звуки и слова, далее складывающиеся в последовательную структуру лексических и синтаксических групп. Результатом этих действий становится выделение общего смысла всего речевого сообщения. А.А. Леонтьев считает, что процесс понимания начинается с параллельного перцептивного и содержательного анализов речевого потока и продолжается в поэтапном синтезе смыслового содержания аудиотекста. На основании предшествующих этапов восприятия и понимания у реципиента формируется глобальный образ содержания текста [2].

Однако в условиях реальной коммуникации понимание смысла воспринимаемого устноречевого сообщения происходит в детерминирующем контексте, поэтому понимание отдельных слов может следовать за пониманием целых смысловых блоков. И только уточнив значение слова в этом контексте, реципиент переходит к анализу других единиц аудиотекста и пониманию его подтекста. В соответствии с представлением о цикличности смыслового восприятия, заложенным в моделях возвращающегося процесса [3] и встречной переработки [4], процесс семантической обработки состоит из последовательного поэлементного сравнения компонентов предложения и пропозициональных кодов. Если один из компонентов не

совпадает с представленными в памяти кодами, то процесс обработки повторяется сначала, с введением других допущений. Базирующиеся на представлении о значении как множестве признаков, перекрытие которых определяет сходство и узнавание понятий, модели пересекающихся множеств определяют процесс понимания в виде ступенчатой структуры. Сначала происходит поиск соответствия по наиболее общим и определительным признакам, а затем – по второстепенным [5]. При этом на процесс понимания речи на слух влияют не только те языковые единицы, которые воспринимает реципиент, но также то, что он ожидает услышать, какие гипотезы он выдвигает на основе своего речевого опыта и фоновых знаний [6].

В современной когнитивной психологии и психолингвистике наибольшее распространение получили сетевые и целевые модели восприятия и понимания речи на слух, в которых процесс понимания представляется как движение по сети или как операция вывода. В модели Дж. Андерсона и Г. Бауэра узлы сети представляют собой пропозиции, контекст определяет место и время, а факт – взаимодействие субъекта и предиката [7]. Такая модель исходит из контекста и взаимосвязи субъекта деятельности с тем, что он делает и по отношению к чему. Основанная на целевой схеме, модель понимания Т. ван Дейка и У. Кинча [8] предполагает поуровневый анализ пропозиций за счет вычленения все более обобщенной структуры. На первом этапе текст трансформируется в пропозиции, далее пропозиции объединяются в факты, факты – в макроструктуру текста, который включается в целевую схему. Целевая схема контролирует процесс обработки речевого сообщения и на основе заданных ожиданий осуществляется отбор наиболее релевантной информации. Таким образом не превышает объем оперативной памяти при усложнении анализа отношений между пропозициями.

Для русскоязычной психолингвистической школы (Л.С. Выготский, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн) определение *восприятия и понимания речи на слух* как многопланового процесса в единстве процессуальной, результативной и содержательной сторон является фундаментальным. Вслед за И.А. Зимней, мы определяем *восприятие и понимание речи на слух* как невыраженный внешне, активный внутренний процесс, который осуществляется за счет рецепции, переработки информации и результируется в понимании (положительный результат осмысления) или непонимании (отрицательный результат осмысления) [9]. Понимание как положительный результат представляет собой также последовательность промежуточных решений в процессе переработки информации. Исследователи отмечают, что речевосприятие осуществляется на нескольких уровнях и выделяют от трех до семи уровней на основе:

а) языковой характеристики сообщения с учетом уровня семантико-смысловой интерпретации, например: фонема – морфема – слово (Н. Линдгрэн); восприятие – синтаксический анализ – использование

(Дж. Андерсон); фонетический анализ – синтаксическое сравнение – семантическая обработка (А.Р. Лурия); слушание – сравнение – грамматическое “признание” услышанного – семантическая интерпретация – контекстуальное понимание – верификация (Дж. Миллер); фонетический анализ – морфологический анализ – синтаксический анализ – смысловой анализ (Л.В. Бондарко, Л.А. Чистович); определение значения слов – догадка о смысле слова – установление значения слова – установление смысла сообщения (А.Н. Соколов);

б) учета этапов восприятия информации в речевом сообщении: получение информации – ее идентификация – интеграция с прошлым опытом – оценка – интерпретация – интерполирование подтекста – интроспективная оценка (С.А. Фессенден, Дж. Эйчисон);

в) доминирования тех или иных мыслительных операций: первичный синтез – анализ – вторичный синтез (В.А. Артемов, С.Л. Рубинштейн);

г) усложнения психических процессов: восприятие – узнавание – понимание (Н.И. Жинкин); восприятие – узнавание – прогнозирование – объединение (В.В. Знаков); проекция – интеграция – репрезентация (Ч. Осгуд); обнаружение – идентификация – различение – осмысление (Н. Линдгрэн). Очевидно, что все представленные модели смыслового восприятия устного речевого сообщения включают сравнение поступающей информации с представлениями, хранящимися в памяти, и принятие решения. Тем не менее не существует единого мнения в определении количества уровней, характера обработки информации на каждом из них, порядка включения уровней в процесс речевосприятия. Соответственно, исследование структуры и определение содержания *универсальной уровневой модели восприятия и понимания речи на слух* является предпосылкой успешности обучения данному виду речевой деятельности на иностранном языке.

Основанием для построения нами уровневой модели смысловой обработки аудиотекста послужили положения теории перцептивных ступеней Н.Н. Ланге о ступенчатости перцептивного процесса и последовательности иерархической обработки речевого сигнала, стратегическая модель обработки связного текста В. Кинча и Т. ван Дейка, теория деятельности А.Н. Леонтьева, психологическая модель смыслового восприятия И.А. Зимней. Предлагаемая нами уровневая модель речевосприятия представляет собой целостную модель, уточненную в учебных целях. Вслед за И.С. Алексеевым, Ю.А. Основиным, В. Кинчем, Т. ван Дейком, О.И. Уланович, мы полагаем, что восприятие и понимание речи на слух можно представить как процесс, реализующийся в двух плоскостях, которые отражают направления смысловой переработки воспринимаемой на слух информации: *по горизонтали и по вертикали*.

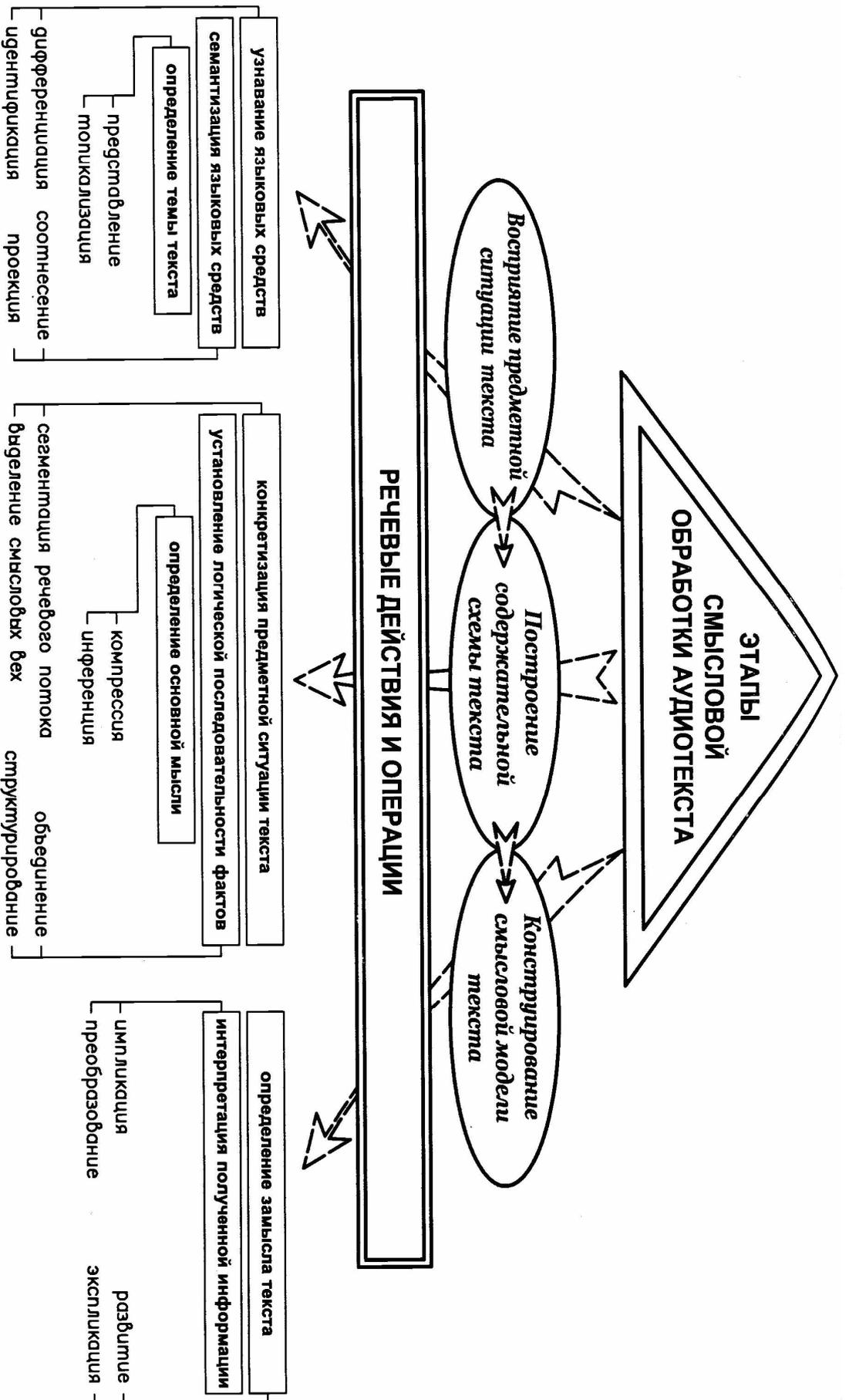
П о н и м а н и е п о г о р и з о н т а л и характеризуется различной степенью постижения смысла речевого сообщения: от непонимания к полному, глубокому пониманию через этапы неполного, фрагментарного понимания [10]. Поскольку процесс понимания предполагает постепенное вовлечение

все большего объема фоновых знаний реципиента для преобразования предшествующего понимания в новое, то движение мысли по горизонтали представляет собой рефлексивное (интерпретирующее) понимание [11], последовательное движение по этапам смысловой обработки аудиотекста. Горизонтальный уровень включает три этапа: *первичное восприятие предметной ситуации аудиотекста, построение его содержательной схемы и конструирование смысловой модели текста*, воспринятого на слух.

С позиций теории деятельности, п о н и м а н и е п о в е р т и к а л и представляет собой понимание информации на операциональном уровне и осуществляется с помощью речевых действий и операций на каждом из трех этапов смысловой обработки аудиотекста. Движение по вертикали (декодирующее понимание [12]) рассматривается как скачкообразное перемещение по действиям и операциям смысловых этапов, реализуя таким образом переход от частных единиц (отдельных средств выражения и их смыслов в тексте) к единицам другого порядка (метаединицам, метасмыслам, метасвязям) [13], их укрупнение в иерархически организованные макропропозиции [8].

Представим универсальную уровневую модель восприятия и понимания речи на слух, ее структуру и содержание в виде уровней и этапов речевосприятия и составляющих их действий и операций (рисунок).

Первым этапом смысловой обработки аудиотекста является *первичное восприятие предметной ситуации*. Необходимость создания реципиентом предваряющего впечатления, которое будет уточняться в процессе речевосприятия, обосновывается многими исследователями (В.В. Апухтин, Н. Линдгрэн и др.). «Если мы неспособны вообразить ситуацию, в которой некоторые индивиды имеют свойства и связи, указанные в тексте, у нас нет настоящего понимания текста» [8, с. 189]. Формирование такого первичного представления о тексте происходит на основе актуализированных фоновых знаний реципиента, соотнесенных с воспринимаемой на слух информацией. Фоновые знания включают в себя знания относительно характера взаимодействия, структуры и особенностей предшествующих коммуникативных ситуаций, а также знания о мире. При этом они не являются аморфными, а представлены в памяти посредством схем, состоящих из элементарных объектов (понятий, действий, связей), организованных в блоки, которые, с одной стороны, неделимы и восстанавливаемы в памяти, с другой – автономны относительно других знаний. Структуры схем знаний соотносятся с некоторым количеством ситуаций и содержат определенное число переменных для заполнения специфическими элементами воспринимаемой на слух ситуации. Например, общая схема, описывающая каноническую структуру каково-нибудь события, состоит из экспозиции, кульминации, разрешения, оценки и морали. Реципиент выбирает подходящую к конкретной воспринимаемой на слух ситуации схему и делает предположение о содержании текста в соответствии с задачей речевосприятия, с учетом совокупности элементов ситуации, общими знаниями и знаниями об этой ситуации. Рассмотрим этот процесс на уровне речевых действий и операций.



Модель восприятия и понимания иноязычной речи на слух

Восприятие речи на слух представляет собой отражение ситуации в сознании реципиента, возникающее при непосредственном воздействии звуковых раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств слушающего. Многие исследователи (В.А. Артемов, Л.В. Бондарко) отмечают, что один и тот же речевой звук носителями разных языков воспринимается по-разному, в зависимости от звукового строя этих языков. Доказано, что в долговременной памяти реципиента хранятся эталоны, содержащие структурно закодированные информативные признаки звуковых единиц языков, которыми владеет человек. На основе сравнения с этими эталонами осуществляется узнавание единиц речевого потока.

Отбирая необходимые для сравнения признаки и сличая предъявляемые звуковые коды с хранящимися в памяти эталонами, прежними их отображениями и описаниями, реципиент осуществляет непрерывное опознавание воспринимаемых звуковых единиц: различает, т.е. выделяет дифференциальные признаки, устанавливает между ними связи и формирует перцептивные образы в кратковременной памяти [14], или идентифицирует, иными словами, отождествляет звуковые коды с эталонами из долговременной памяти. Итак, в процессе выполнения операций различения и *идентификации* реципиент находит отличия или сходства воспринимаемого на слух сигнала с хранящимся в памяти эталоном, тем самым опознает его как известный или неизвестный. Результатом опознавания кода, известного из прошлого речевого опыта реципиента, с опорой на его дифференциальные признаки является *узнавание*.

Понимание смысла воспринимаемой на слух речи зависит прежде всего от способности реципиента осуществлять *семантизацию* узнаваемых языковых единиц. При выполнении данного речевого действия имеют место операции *соотнесения* и *проекции*. Реципиент соотносит звуковую форму слова с его значением, хранящимся в долговременной памяти [8]. Сложность понимания значения слова обусловлена тем, что звучащая форма сличается не только с конкретным объектом действительности, но и с определенным смысловым содержанием, связанным с данным объектом. В случае многозначности слова, хранящийся в памяти реципиента структурно-функциональный аналог слова может входить в состав разных «вербальных сетей» (семантических полей) [15, с. 33]. Соответствия между сигнификативными, денотативными и коннотативными компонентами языковых единиц в конкретном контексте устанавливаются посредством операции *проекции* [16]. Под влиянием контекста активируется лишь один из элементов «вербальной сети», соответствующий данному семантическому полю, и слово осознается лишь в одном из возможных значений. Контекст применительно к речевому сообщению может быть определяющим, когда вместо невоспринятого на слух можно вставить один-два варианта; полуопределяющим, в случае возможности замены несколькими альтернативами; неопределяющим, при наличии большого количества подходящих вариантов. Таким образом, в соответствии с ситуацией текста реципиент наделяет отдельные воспринимаемые на слух языковые единицы конкретным значением.

В процессе узнавания и семантизации первых слов воспринимаемого на слух текста происходит *определение темы*, но не конкретной, а темы-понятия, которая соотносится со множеством потенциальных текстов некоторой предметной области. Именно тема текста функционирует в качестве предиката первого порядка [17]. Определение темы текста осуществляется с помощью операции *представления*, под которой понимается создание субъективного отражения, возникающего на основе прошлого опыта путем его воспроизведения в памяти [18, с. 305]. Поскольку представления строятся на основе прошлых восприятий, многие детали воспринимавшихся явлений и событий в них нередко сливаются или стираются и могут быть реконструированы под воздействием новых данных. Поэтому посредством операции *топикализации* реципиент имеет возможность специфицировать формируемый образ в соответствии с воспринимаемой информацией и таким образом выделить то, о чем говорится в тексте.

Уточнение заложенной в аудиотексте предметной ситуации связано с построением его содержательной схемы (второй этап смысловой обработки). Определив предметную ситуацию текста и ее каноническую структуру, реципиент заменяет стандартные переменные в схеме на специфическую информацию из воспринимаемого на слух сообщения. Построение содержательной схемы текста обеспечивается за счет конкретизации реципиентом предметной ситуации текста, установления логической последовательности выделенных фактов и определения главной мысли текста.

Конкретизация предметной ситуации текста осуществляется посредством *сегментации речевого потока* и *выделения смысловых вех*. Сегментация речевого потока представляет собой членение воспринимаемого звукового ряда на информативные части [17; 19], в процессе которого реципиент находит самое главное и существенное в каждой выделенной части. Не будучи в состоянии удерживать весь словесный ряд в кратковременной памяти в процессе его переработки, реципиент выделяет, т.е. фиксирует, и удерживает лишь определенные его части – «смысловые вехи» (термин А.Н. Соколова), которые составляют смысловую основу текста, определяют логику изложения мысли говорящим. На их основе актуализируется тот фрагмент знания, который необходим для понимания последовательности фактов. Смысловые вехи представляют собой «точки контакта» речевого потока с внутренней индивидуальной системой знаний. Выполняя основную смысловую нагрузку в тексте, они приобретают способность вызывать в сознании реципиента определенные ассоциации. Или, точнее, при их восприятии активизируется определенный фрагмент действительности, к которому относится данное явление. Реципиент, движимый потребностью в упорядочении информации, интуитивно ожидает появления последующего смыслового узла. В результате сегментации речевого сообщения и выделения смысловых вех происходит накопление и укрупнение смысловой информации.

Для установления логической последовательности фактов текста реципиенту необходимо посредством операции объединения составить из заданного набора элементов единое целое [20]. Выявленные основные и дополнительные факты текста группируются за счет операции структурирования, т.е. устанавливается взаимное расположение частей, составляющих целое [21], определяются смысловые связи между отдельными фактами текста [9]. Это могут быть связи целого и части, соподчинения и подчинения, доминирования и второстепенности, причины и следствия и т.д. Приведя смысловые связи речевого сообщения в структурное единство, реципиент в состоянии определить главную мысль текста.

Определение основной мысли текста обеспечивается операцией компрессии, под которой понимают редукцию информации, сжатие некоторого варианта до инварианта, наиболее точно выражающего мысль данного текста. Компрессия осуществляется за счет исключения из текста всего второстепенного, лишнего, не выражающего основного смысла [20]. Осуществляемая на базе предыдущей операция *инференция* направлена на получение вывода, умозаключения в процессе обработки информации. Опираясь на непосредственно содержащиеся в тексте сведения, реципиент выходит за пределы данного и получает новую информацию [22, с. 33]. Таким образом, понимание содержания текста предполагает выделение и понимание единичных (главных, основных и/или дополнительных) фактов текста и установление между ними связи и иерархии, определение главной мысли текста для дальнейшего осмысления полученной информации.

Третий этап смысловой обработки аудиотекста предполагает конструирование его смысловой модели. Основываясь на информации аудиотекста, фоновых знаниях, представлениях о контексте и мире инофонной речевой общности, а также внутренней когнитивной информации (убеждениях, мнениях, установке, мотивации, целях, задачах речевосприятия), реципиент строит образ специфической ситуации аналогично состоянию ситуации воспринимаемого на слух текста и определяет личностный смысл полученной информации. Суждения, к которым пришел реципиент в результате обработки сенсорной информации и ее интерпретации, есть продукт понимания смысла текста. Концепт, сформировавшийся в процессе обработки аудиотекста, вводится в систему представлений человека о мире и о той его части, к системе которой относится воспринятая информация.

Вследствие специфики объекта деятельности – речевого сообщения – понимание заложенного говорящим смысла есть высшая форма понимания. Понимание на уровне смысла предполагает понимание цели, мотива и отношения говорящего к сказанному. Однако это сумма не начальных минимальных смыслов, порождаемых мыслительным актом, а результат всей иерархии смыслов. Соответственно, понимание речи включает не только осознание того, что дано в тексте (предметного содержания), но и проникновение в подтекст, понимание его сути. Ставя себя на место

отправителя устного сообщения и привлекая фоновые знания, реципиент реконструирует замысел отправителя и выстраивает личностный смысловой код аудиотекста. Сопоставляя авторский вывод и представления, возникшие в процессе понимания, он таким образом оценивает услышанное.

Определение замысла текста предполагает понимание цели, мотивов говорящего, его отношение к высказыванию и его точку зрения, проникновение в подтекст сообщения. Данное речевое действие осуществляется при помощи операций развития и экспликации. *Развитие* рассматривается как раскрытие, уточнение и конкретизация содержания, смысла сообщения [20]. Под *экспликацией* понимается истолкование и объяснение полученных данных [20; 23, с. 704].

В результате соотнесения воспринятой информации с индивидуальным опытом реципиента происходит ее *интерпретация* с точки зрения значимости, убедительности и достоверности. Интерпретация полученной информации зависит от способности реципиента сопоставлять факты, аргументы, контраргументы, отделять их от рассуждений и гипотез говорящего. При выполнении этого речевого действия имеет место *импликация*, в процессе которой на основе заданных условий или посылок дается определенная оценка [20; 23, с. 231]. Создание смысловой модели текста в индивидуальном контексте происходит в результате *преобразования* – операции изменения формы, структуры и характера текста [20].

Благодаря реконструированию информации в процессе смысловой перекодировки достигается осмысление аудиотекста. Результат – понимание текста – связан не с аккумуляцией в памяти различных элементов, выведенных из текста, а зависит от интерпретации событий, умозаключений и использования общих и специфических знаний. Он представляется как удовлетворение познавательных и коммуникативных потребностей, создание смысловой модели текста на основе объективных характеристик этого текста, зависит также и от психики воспринимающего текст человека и от той деятельности, в которую включены процессы восприятия речи в качестве ее ориентировочного звена. При этом интерпретация может считаться адекватной лишь тогда, когда реципиент определяет основную идею (цель) сообщения в соответствии с замыслом говорящего/говорящих.

Представив структуру уровневой модели речевосприятия и описав ее содержание по этапам осмысления, необходимо подчеркнуть, что порядок следования речевых действий и операций по переработке поступающей информации может меняться. Их согласование зависит от особенностей устного речевого сообщения, установок, мотивов, целей и задач реципиента. Основанием для приведения операций в индивидуальную систему является цель, стоящая перед реципиентом в конкретный момент. При этом о взаимосвязи между этапами смысловой обработки аудиотекста и операциями интеллектуальной переработки информации можно говорить только гипотетически. Однако для реципиента, осмысливающего воспринимаемую на слух информацию, владение выделенными действиями и операциями несомненно является важным условием эффективности данного процесса.

Дидактическая значимость разработанной нами универсальной уровневой модели речевосприятия заключается в определении уровней смысловой обработки аудиотекста, описании их структурной организации и компонентного состава с целью создания эффективной методики обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 416 с.
2. *Леонтьев, А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А.А. Леонтьев ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : МОДЭК, 2001. – 447 с.
3. *Carpenter, P.A.* Models of sentences verification and linguistic comprehension / P.A. Carpenter, M.A. Just // Psychological Rev. – 1976. – Vol. 83. – P. 23–34.
4. *Wessells, M.* Cognitive Psychology / M. Wessells. – N.Y., 1982. – 346 p.
5. *Солсо, Р.* Когнитивная психология / Р. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 600 с.
6. *Эйчысан, Дж.* Гаваркія істоты / Дж. Эйчысан ; пер. з англ. Дз. Багушэвіча; Л. Рускевіч. – Мінск : Беларускі Фонд Сораса : «Кліч», 1995. – 312 с.
7. *Anderson, J.* Language, memory and thought / J. Anderson. – Hillsdale, 1976. – 420 p.
8. *Дейк, Т.А. ван.* Стратегия понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике : сб. ст. / сост. : В.В. Петров, В.И. Герасимов. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23 : Когнитивные аспекты языка. – С. 152–211.
9. *Зимняя, И.А.* Психология слушания и говорения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 10.732 / И.А. Зимняя ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1973. – 32 с.
10. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – С. 5–361.
11. *Алексеев, И.С.* Рефлексия и понимание в науке и философии / И.С. Алексеев // Проблемы рефлексии в научном познании : межвуз. сб. ст. / Куйбышев гос. ун-т ; под ред. В.Н. Борисова. – Куйбышев, 1983. – С. 41–45.
12. *Уланович, О.И.* Текст и его понимание / О.И. Уланович // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2, Психология. Педагогика. Методика преподавания иностр. яз. – 2001. – № 3. – С. 22–30.
13. *Штерн, А.С.* Перцептивный аспект речевой деятельности : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / А.С. Штерн. – Л., 1990. – 19 с.
14. *Исенина, Е.И.* Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи / Е.И. Исенина // ИЯШ. – 1975. – № 2. – С. 35–41.
15. *Ушакова, Т.Н.* Психологические исследования семантики речи / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова // Вопр. психологии. – 1983. – № 5. – С. 30–36.
16. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

17. *Жинкин, Н.И.* Язык – речь – творчество : избр. тр. / Н.И. Жинкин ; сост., науч. ред. С.И. Гиндин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.
18. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 490 с.
19. *Соколов, А.Н.* Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М., 1968. – 346 с.
20. *Бартошевич, Л.* Лингво-когнитивное моделирование обработки дискурса как основа обучения чтению русскоязычной научной литературы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. Бартошевич. – М., 1991. – 255 л
21. *Шадриков, В.Д.* Интеллектуальные операции / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 107 с.
22. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.] ; под ред. Е.С. Кубряковой. – М. : Филол. фак-т МГУ, 1996. – 245 с.
23. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.

The article describes the structure and the content of the universal level model of listening comprehension. The horizontal level is the step by step processing of audio text: the perception of the situation of the text, the construction of its content framework and the semantic model. The vertical level includes speech acts and operations at each stage of listening comprehension. The importance of using the level model of listening comprehension for training purposes is the possibility of mastering effectively learners' language skills in foreign language listening comprehension.

Поступила в редакцию 03.12.10

Методика преподавания иностранных языков

М.Г. Гец

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ КУЛЬТУР
НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КРИТЕРИЕВ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье определяются некоторые критерии межкультурного общения и культуры речевого и неречевого поведения и предлагается методическая последовательность их введения в процесс обучения. Критерии описываются на основе проведенного мини-исследования, участниками которого являлись американские студенты и белорусские преподаватели английского языка. Экспериментальным путем верифицируется важность учета отобранных критериев для достижения взаимопонимания, содержательной, поведенческой и эмоциональной адекватности в процессе межкультурного общения.

В ходе межкультурного общения происходит не просто передача значения, а его создание, для которого необходимо сотрудничество, «сотворчество» и «соразвитие» [1, с. 18]. По мнению Г.В. Елизаровой, в качестве универсалий, позволяющих сопоставить различные культуры, выступают культурные ценности, охватывающие отношение носителей культуры к таким постоянным, как время, пространство, природа, сущность человека, дистанция власти, свобода и автономность личности, характер общения и аргументации, отношение к деятельности, ее процессуальности или результативности [2, с. 108].

Межкультурная коммуникация, или диалог культур, наиболее эффективны, когда у участников общения есть много общего, их связывает знание культуры друг друга, позволяющее понимать все, что сказано и не сказано, читать между строк. Культурные универсалии общения дают основу для сопоставления изучаемых культур применительно к глобальным понятиям, которые вмещают все возможные проявления ценностных ориентаций, качеств и компонентов общения. В то же время они позволяют избегать переноса собственных культурных представлений на иноязычную культуру.

Участникам межкультурного общения необходимо уметь донести до собеседника богатство своей культуры. Предполагается, что умения межкультурной коммуникации сформируются успешнее, если обучаемые будут следовать единым, универсальным критериям и параметрам адекватного речевого поведения в процессе межкультурной коммуникации. С целью поиска и формулирования таких критериев была предпринята попытка, верифицировать валидность критериев академических дискурсов англоязычных культур, сформулированных М. Клайном, и аспектов англоязычной культуры общения, предложенных И. Качру.

Подготовка к мини-исследованию проводилась в рамках проекта «Learning Foreign Languages in World Education Systems» в университете г. О-Клэра штата Висконсин в январе–марте 2010 г. С использованием программы Qualtrics, при непосредственном участии доктора К. Рэйнолдз, координатора TESOL, были разработаны вопросы, касающиеся критериев межкультурной коммуникации и выработки правил речевого поведения для изучающих английский язык [3]. Анкеты были разосланы 30 студентам групп CI 400 и CI 409 данного университета, выбравшим TESOL в качестве основного предмета в 2009/10 учебном году. Было получено 15 анонимных ответов.

Задачи мини-исследования были сформулированы следующим образом:

- 1) определить критерии межкультурной коммуникации;
- 2) ранжировать последовательность их введения в процесс обучения межкультурному общению;
- 3) выработать требования к культуре речевого поведения.

Его формальными принципами являлись:

- длительность (не менее двух месяцев подряд в стране носителей языка) и преимущественно неоднократность (в течение года в стране изучения языка);
- общение носителей двух культур;
- добровольное участие в мини-исследовании;
- анонимность участия в мини-исследовании.

Содержательные принципы проведения мини-исследования предполагали, что анализу подлежат культурологические параметры английского языка, существенно влияющие на межкультурное общение, и аспекты культуры общения. Вопросы были поставлены таким образом, что позволяли респондентам давать ответы без специальной подготовки в области культурно-обусловленного поведения. Это положение особенно важно для русскоязычных участников мини-исследования – преподавателей иностранных языков учреждений образования, обеспечивающих получение среднего, среднего специального и высшего образования Брестской, Минской и Могилевской областей. Всего 54 респондента. Большинство из них получали лингвистическое образование в советский период. Пять вариантов ответа на первый вопрос и три варианта ответа на третий вопрос направляли внимание участников и позволяли ранжировать критерии и параметры по степени важности. Принцип кооперативности опроса заключался в том, что участникам предоставлялась возможность высказывать собственные оценки, привлекать личный опыт, вносить предложения по моделированию речевого поведения с целью повышения его адекватности в процессе межкультурной коммуникации. Ниже приводится текст анкеты и электронная ссылка на ее размещение.

1. Clyne's analysis of intercultural communication is derived from a set of five cultural parameters he proposes [4, p. 186]:

| | Strongly Disagree | Disagree | Neither Agree nor Disagree | Agree | Strongly Agree |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Form vs. Content – English cultures more strongly foreground form while other cultures are more content oriented | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verbal vs. Literate – English cultures stress the written language as the main medium of effective communication while other cultures stress oral language | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rhythm of Discourse – English cultures tend to stress symmetry and do not stress positive politeness while other cultures function differently in both contexts | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Directionality – English cultures tend to be unique in their emphasis on linearity | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Abstractness vs. Concreteness – English cultures tend to stress concreteness and reasoning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

List those of them from Q1 you consider essential for intercultural communication. Add other parameters if any.

2. Arrange the parameters from Q1 in the order of their introduction in your TEFL course work.

3. Some aspects of English culture of communication are as follows:

| | Unimportant | Important | Essential |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| the belief that thought cannot directly influence the events | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| the tendency to make comparative judgments | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| the belief that reasoning must be given in terms of probability | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| definition of persons (including oneself) depends on their work and achievements | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| the belief that the collective wisdom of the group is superior to that of any individual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Do you share the beliefs from Q3? Are there any other beliefs not listed? List those you consider inappropriate [5, p. 87].

4. Share your experience if any of teaching (tutoring) ESL/EFL. Describe the context, the duration, the type of teaching, methods implied, and the results.
5. How will you handle intercultural conflicts or “gaps” in your EFL class and why?

Обобщенные данные мини-исследования позволили конкретизировать влияние культуры на общение. Среди описанных параметров английского языка, особенно важных для межкультурной коммуникации, американские студенты выделили прежде всего критерий «абстрактности/конкретности». «Cultures other than English can be vague, indirect, and the listener must be able to read between the lines, or respond to what was not said» [3]. С таким мнением полностью согласились 50 % опрошенных. 35 % высказались в поддержку «прямолинейности структуры текста». 15 % в совокупности получили три оставшихся критерия, указывавшие на то, что культуры англоязычных стран акцентируют важность формы, в то время как в других культурах первостепенную роль играет содержание; культуры англоязычных стран рассматривают письменную форму коммуникации как более эффективную, в других культурах отдается предпочтение устной форме коммуникации; культура общения на английском языке включает интонационную симметрию и естественную вежливость общения. Важно отметить, что критерий «преобладание письменных форм общения» не поддержали около половины участников мини-исследования из США.

Многими респондентами подмечены взаимосвязи между культурологическими параметрами английского языка, особенно важными для достижения диалога культур, и этапностью их введения в процессе иноязычного образования. Например, более половины анкетированных белорусских преподавателей отмечали, что на прямолинейность развития англоязычного текста необходимо указывать с момента начала обучения чтению текстов. С ними не совсем солидарны американские участники мини-исследования, считающие, что англоязычная культура общения подчеркивает важность его содержательной конкретности. Именно этот критерий, по их мнению, необходимо рассматривать в процессе обучения первым. Наряду с критерием прямолинейности, ритмическая организация дискурса и содержательная конкретность являются тремя основными критериями, на необходимость знания которых указывали белорусские респонденты.

По мнению американских респондентов, вторым по порядку введения является критерий интонационной симметрии и естественной вежливости общения (более 30 %), третьим – линейного развития идей текста (30 %). Интонация является универсальной характеристикой общения, поэтому все обучающиеся должны как можно быстрее овладевать суперсегментным уровнем произношения с тем, чтобы облегчить и ускорить овладение смысловым уровнем высказывания. Вот мнение одного из американских студентов: «Rhythm of Discourse is essential for intercultural communication. The communicators must know how to interact according to a similar set of pragmatics. Communication is most effective when the communicators have enough in common, and enough cultural understanding to comprehend the implications of the speech».

Анализ ответов участников мини-исследования подтвердил прогнозируемое предположение о том, что у носителей культуры англоговорящих стран и изучающих английский язык как компонент этой культуры существуют разные критерии межкультурной коммуникации. Американские участники понимают происхождение этих критериев исходя из природы английского языка, что позволяет пользоваться ими естественным образом. Действительно, триада речевой деятельности «владеть – думать – делать» универсальна. Второй элемент ее задается культурой, представляющей собой «программирование мышления». Конвенциональные культурные значения «кристаллизуются в ходе социальной практики и отражаются в ментальной реальности носителей культуры. Они обуславливают интерпретацию индивидами окружающей действительности» [2, с. 22]. Вместе с тем, изучающие язык и культуру не всегда находят способы их преобразования в обобщения и использования в конкретных ситуациях общения, так как имеют некое стереотипное восприятие и понимание критериев межкультурной коммуникации.

Белорусские преподаватели преимущественно выразили свое согласие с параметрами культуры общения. Однако многие (10 человек) высказали сомнения относительно позиции, что «групповое мнение важнее мнения отдельных индивидов». Аналогичное мнение высказали американские участники мини-исследования. «One of America's myths is that in this democracy the decisions made by government reflect the collective wisdom of the people. With the domination of the media by international corporations, the thinking of the American people have become manipulated and controlled. Government no longer is representative of the needs of the majority but is controlled by the wealthiest few».

«I suppose definition of a person strikes me as inappropriate. Whereas I do understand how that kind of thing can be an important factor, I still find it inappropriate».

«I share the belief that the tendency to make comparative judgments is important. I disagree with “the belief that thought cannot directly influence the events.”» [3]. Среди ценностных ориентаций общения белорусов, совпадающих с аналогичными у англичан и американцев, выделяется следующее: аргументы и доводы должны носить вероятностный характер.

Культура общения представляет собой качественную характеристику межкультурного общения. В процессе общения «лицом к лицу» выделяется около 20 разнообразных операциональных процедур (касания, зрительный контакт, жесты, голосовые характеристики, стиль общения, эмоции и т.д.). Специфика речевого поведения проявляется в мимике. В арабских странах женщинам не разрешено показывать язык в процессе общения. Следовательно, возможны трудности в процессе обучения произнесению английских межзубных согласных. В Китае и Японии не принято показывать зубы, что необходимо учитывать в процессе их обучения и во время общения с ними.

Установление зрительного контакта является неотъемлемым компонентом любого акта общения. В славянских культурах не принято устанавливать прямой зрительный контакт с незнакомыми людьми, с прохожими.

Вызывает раздражение длительное рассматривание человека, его одежды, вещей. Длительный взгляд в упор рассматривается как неуважение или даже агрессия к собеседнику. В случае публичного выступления важно стараться охватить аудиторию, как бы обращаясь не только к одному слушателю, с кем установлен зрительный контакт.

Преобладающий стиль общения в разных странах на различных континентах – формальный. Внутри него можно выделить прямой и опосредованный варианты. Присущая всем культурам необходимость всегда «сохранять лицо» в процессе общения, сдерживать эмоции, быть вежливым, вместе с тем открытым и искренним, является универсальной, общепризнанной моделью речевого поведения. В большинстве восточных и арабских стран не принято высказывать комплименты, например, женщинам по поводу их одежды, аксессуаров, прически или студентам в случае их успешного ответа на экзамене. В большинстве европейских стран и критика, и похвала могут быть адресными и обобщенными с преобладанием первых.

К универсалиям коммуникации относятся способы приветствия. Во многих культурах (китайской, корейской, некоторых европейских, например, скандинавских) рукопожатие не принято. Следует соблюдать дистанцию общения и не дотрагиваться до собеседника при общении с англичанами, американцами, иранцами, вьетнамцами. В Тунисе, Эфиопии, наоборот, люди стараются быть ближе друг к другу и использовать похлопывания и другие жесты короткой дистанции общения во время разговора. Дистанция общения напрямую связана с неречевым поведением коммуникантов (рукопожатиями, поцелуями, похлопываниями, движениями головы, рук), которые должны правильно истолковываться всеми участниками акта общения. В Китае, приветствуя пожилых людей, учителей, старших родственников, принято делать поклон до 45° с опущенными вдоль тела руками. Это чаще относится к формальным ситуациям общения. Нормы дистанции общения зависят от религиозных взглядов жителей той или иной страны, они распространяются на выражение положительных и отрицательных эмоций и отношений.

Еще одной важной коммуникативной универсалией являются способы выражения согласия/несогласия. В восточных культурах «да» далеко не всегда выражает согласие. В общении индийцев прослеживается тенденция считать справедливыми весьма противоречивые высказывания, т.е. что бы ни сказал твой собеседник, противоположное тоже может быть признано верным. Универсальными являются и слова-паразиты, заполняющие вербальные лакуны: *lah* в Малайзии, *like, you know* в американском английском, *ну, вот, как будто* в русском языке.

Таким образом, проведенное мини-исследование как составная часть констатирующего эксперимента подтвердило гипотезу о том, что владение определенным уровнем речевых умений не обеспечивает культурно-адекватного поведения в процессе межкультурной коммуникации и формирования общего для всех участников общения смысла происходящего. «В личности изучающего иностранный язык должны присутствовать мотивы, побуждающие его к приложению усилий по нахождению искомым составляющих ре-

чевых актов двух культур, знания об их культурно-обусловленных фреймах и умения построить собственное речевое поведение в соответствии с принципами иноязычной культуры» [2, с. 113]. Все изложенное приводит к необходимости поиска методических универсалий, обеспечивающих знание, овладение, владение и следование универсальным критериям, правилам и нормам межкультурного общения, что является сутью развития коммуникативной компетенции на всех уровнях модели непрерывного языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 239 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : Каро, 2005. – 352 с.
3. Survey powered by Qualtrics [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : http://uweauclaire.qualtrics.com/SE?SID=SV_6J3sOZXfsi7hpxG&SVID=Prod. – Дата доступа : 13.12.10.
4. Clyne, M. Intercultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse / M. Clyne. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1994. – 250 p.
5. Kachru, Y. Cross-cultural Texts, Discourse Strategies and Discourse Interpretation // Discourse across Cultures: Strategies in the World Englishes / ed. by L.E. Smith. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1987. – P. 87–100.

The author analyzes some criteria of intercultural communication, culture of verbal and non-verbal behaviour and suggests a way of their introduction into the process of teaching. The criteria are derived from a set of cultural parameters proposed by M. Clyne. These criteria as well as the main aspects of English Y. Kachru suggests were supported by American and Belarusian participants of the author's survey. Their accountability for the achievement of mutual understanding, content, behaviour, and emotional adequacy in the intercultural communication is experimentally verified in the article.

Поступила в редакцию 15.12.10

Г.В. Карпук

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АНАЛИЗУ ЦЕННОСТНЫХ АПЕЛЛЯЦИЙ В РЕКЛАМЕ

В настоящей работе затронута чрезвычайно актуальная для современного социума проблематика – манипулятивное использование рекламой ценностных апелляций. При этом статья посвящена рекламной коммуникации как учебной дисциплине: в ней предлагаются некоторые методические рекомендации по обучению студентов языкового вуза (будущих специалистов в области межкультурных коммуникаций со специализацией

«Связи с общественностью») коммуникативно-прагматическому анализу ценностных апелляций на практических занятиях по названной дисциплине. Акцентируется воспитательное значение анализа апелляций к ценностям в рекламных посланиях, заключающееся в обращении внимания студентов на роль и иерархию ценностей в жизни человека, на то, что не только в межличностном общении в реальной жизни, но и в массовой коммуникации и ее разновидности – рекламе – частотным является манипулирование ценностями, в связи с чем важно уметь распознавать подобное воздействие на собственную систему ценностей.

Общеизвестным представляется то обстоятельство, что исповедуемые человеком ценности определяют его духовный облик. Воздействие на систему ценностей личности тождественно воздействию на ее духовный мир, что активно эксплуатируется в массовой, в том числе рекламной, коммуникации.

Ценностный компонент достаточно крепко вплетен в социальные, или общественные, функции рекламы. Так, информационно-образовательная функция связана с предоставлением рекламой (в зависимости от специфики рекламируемого товара) сведений из области медицины, косметологии, техники и т.д. и внесением изменений в систему ценностей потенциального потребителя. Воспитательная функция обусловлена тем, что реклама способна давать представление о том, что хорошо и что плохо, и тем самым оказывать влияние на взгляды личности, ее отношение к себе и к окружающему миру. Наиболее выражено данную функцию выполняет социальная реклама, призывающая вести здоровый образ жизни (например, не пить, не курить, не употреблять наркотики), помогать людям, бережно относиться к природе и т.д., иными словами, участвующая в процессах гуманизации общества. Определенные рекламные сообщения, характеризующиеся высоким художественным исполнением, можно считать произведениями прикладного искусства, которые способствуют формированию у потенциального потребителя чувства прекрасного и воспитанию вкуса [1, с. 10–11]. Воспитательная функция проявляется и через продвижение рекламой ценностей господствующей идеологии.

Убеждая людей приобретать рекламируемые товары (услуги), реклама осуществляет унификацию/стандартизацию образа жизни и стилей поведения, т.е. реализует глобалистскую идеологию. При этом любопытно отметить, что в качестве эталона глобальной культуры насаждается культура потребительского общества. Реклама способствует формированию человека-космополита; ее апелляции к национальным ценностям (за исключением подобных апелляций в социальной рекламе) носят чисто манипулятивный характер.

Негативное воздействие рекламы также включает стимулирование вещизма (чрезмерное приобретение товаров), гедонизма (концентрация на получении удовольствия от чего-либо), пропагандирование через продвижение вредных товаров (сигареты, алкоголь и т.д.) отрицательных поведенческих стереотипов. Реклама навязывает чрезвычайно активный в плане

потребления товаров и услуг образ жизни, «создавая, в конечном счете, культ приобретения» [2, с. 248]. Определенная реклама способствует дехристианизации общества: духовные идеалы, традиции и ценности отодвигаются на второй план, предпочтение отдается виртуальной реальности массовой культуры. Таким образом, через интенсивное продвижение потребительского, гедонистического образа жизни реклама оказывает деструктивное влияние на развитие современного социума. «Установка на удовольствие отражает гедонистический характер культуры в целом. Востребованность удовольствий, с одной стороны, закономерна, поскольку присуща природе человека, с другой же, в рамках масскультуры доминирование этой ценностной позиции над иными, более интеллектуальными по сути, определяет диспропорциональный рост индустрии развлечений, что наблюдается сегодня в отечественном культурном пространстве» [3]. В связи со сказанным неманипулятивные апелляции к моральным и религиозным ценностям (честность, верность, вера и др.) наблюдаются лишь в социальной рекламе.

Учебный курс, ставший импульсом для написания данной статьи, имеет проблемно-прикладной характер. Он ориентирован на предоставление студентам языкового вуза (будущим специалистам в области межкультурных коммуникаций со специализацией «Связи с общественностью») знаний, навыков и умений по ключевым аспектам рекламной деятельности и преподается на завершающем этапе обучения в вузе. Основной целью данного курса является изучение студентами коммуникативно-прагматической специфики феномена рекламы, освоение основных приемов создания рекламного сообщения, изучение организации и проведения рекламных кампаний. Аудиторная работа, представленная лекционными и практическими занятиями и дополненная целенаправленной самостоятельной работой, позволяет обеспечить необходимый уровень теоретической и практической подготовки студентов.

Методика проведения практических занятий по теме «Обращение к ценностям в рекламе» в рамках упомянутого курса заключается в том, что, во-первых, учащимся предлагается классификация ценностей и корпус газетных, журнальных, телевизионных рекламных сообщений с заданием проанализировать их на предмет ценностных апелляций. Студентами устанавливаются имеющиеся ценностные апелляции (определяется ценность и ее тип), а также то, является ли апелляция эксплицитной (ценность вербализуется) или имплицитной (ценность не вербализуется). Во-вторых, учащиеся анализируют коммуникативный контекст, в который помещена та или иная ценностная апелляция. Им даются задания на коммуникативно-прагматическое рассмотрение предложенных сообщений. Студенты выявляют, за счет каких вербальных/невербальных (фотографии, графики, шрифт, цвет и т.д. в креолизованной рекламе) средств создается воздействующий потенциал рекламных сообщений, содержащих ценностные апелляции. Важным является привлечение учащимися своих знаний не только по языковым дисциплинам (фонетика, грамматика и т.д.), но также из области культурологии, психологии, социологии и др., чем обеспечивается полнота

предпринятого анализа. В целом обучение студентов анализу ценностных апелляций в рекламе предполагает широкое использование проблемно-дискуссионных форм работы.

Важным педагогическим моментом является подведение студентов к серьезному и глубокому обсуждению того, каким образом в настоящее время реклама формирует систему ценностей не только индивида, но целых наций и всего мирового сообщества, каким образом она манипулирует социумом. Необходимость подобных дискуссий связана еще и с тем, что молодежь является «одним из самых восприимчивых сегментов целевой аудитории», более того, представляет собой «самую перспективную часть населения» [4]. Реклама «не должна формировать некую “новую” шкалу ценностей у молодого поколения, влиять на нравственность и морально-этические ограничения молодежи путем “зомбирования” молодых людей (по сути – практически еще детей) с не вполне сформировавшимися жизненными взглядами и приоритетами. Само такое “зомбирование” неокрепшей психики и непосредственное воздействие на формы поведения является ничем иным, как безнравственной ориентацией рекламы» [4]. В этом смысле яркой иллюстрацией ценностного манипулирования служит реклама табачных изделий, наделяющая «социально привлекательными характеристиками целевую аудиторию» и отвлекающая ее внимание «от вредности объекта рекламирования» [5]. В подобной рекламе наблюдается ценностное замещение: вред от курения замещается такими ценностями, как красота, модность, роскошь, любовь, друзья, честность, индивидуальность и т.д. [5].

Предлагаемая студентам классификация ценностей выглядит следующим образом [6, с. 115–116]:

- витальные ценности (жизнь, здоровье, безопасность, комфорт, качество жизни, экология и т.д.);
- социальные ценности (социальный статус, богатство, труд, профессия, семья, патриотизм, личная независимость, предприимчивость и т.д.);
- политические ценности (гражданские свободы, свобода слова, государственность, законность, конституция, гражданский мир и т.д.);
- моральные ценности (добро, любовь, счастье, дружба, долг, честь, честность, порядочность, верность, взаимопомощь, уважение и т.д.);
- религиозные ценности (Бог, религиозные таинства, Священное Писание, Священное Предание, церковь, вера, спасение, благодать и т.д.);
- эстетические ценности (красота, гармония, стиль, следование традиции, новизна, эклектика, подражание моде и т.д.).

В плане очередности рассмотрения ценностных групп целесообразно обратиться прежде всего к витальной группе и ее основополагающей ценности *жизнь* в частности. Характерной чертой рекламных сообщений, содержащих апелляции к данной ценности, является претензия на улучшение качества жизни (привнесение в нее полноты, разнообразия и т.д.) посредством использования рекламируемого товара/услуги: *Марс – яркий вкус, полный жизни. Все будет в шоколаде* (реклама шоколадного

батончика); ***Жизнь в объемном*** звучании (реклама DVD-камер от Sony); *Благодаря активным омолаживающим компонентам, входящим в состав новых регенерирующих средств Clarins, Ваше лицо надолго сохраняет упругость и здоровое сияние. С днем рождения! Несомненно, с Clarins жизнь становится прекрасней* (реклама регенерирующих кремов).

Мысль о том, что рекламируемый товар способен продлить, улучшить жизнь, проходит красной нитью через весь текст отдельных рекламных посланий, при этом максимально эксплицируется (присутствующий и в приведенных примерах, но в менее явном виде) прием контаминации. Суть его, как известно, заключается в том, что ценность рекламируемого товара обогащается ценностью другого предмета/явления, с которым он призван ассоциироваться. Так, ценностью *жизнь* обогащается образ подсолнечного масла «Altero Guarana», подразумевается, что если человек не покупает данное масло, он не ценит дар жизни и не *стремится сделать ее интересной, насыщенной и увлекательной*. Данный ход, безусловно, имеет манипулятивный характер. Более того, в анализируемом рекламном сообщении наблюдается обращение к авторитету, к такой прецедентной личности, как Паоло Коэльо:

И в капле масла – волшебство.

*Известного бразильского писателя Паоло Коэльо, который недавно путешествовал по России, спросили, верит ли он в волшебство. – «Конечно. Главное волшебство – это сама **жизнь**...» <...>*

*В новом подсолнечном масле «Altero Guarana» сила семян подсолнечника соединилась с энергией и уникальными тонизирующими свойствами гуараны. Обогащенное содержащимися в гуаране минералами, кофеином и теобромбином, масло «Altero Guarana» **оказывает благоприятное действие на весь организм, заряжая его двойной энергией.***

*«Altero Guarana» – это масло для тех, кто ценит самый волшебный дар – **жизнь** – и стремится сделать ее интересной, насыщенной и увлекательной.*

В отличие от текстов потребительской рекламы в социальной рекламе, обладающей своей спецификой, апеллирование к ценности *жизнь* осуществляется несколько по-иному. Например, ключевым может быть неявно выраженное и суггестивно заряженное противопоставление жизни и рабства (рабство не есть жизнь), реализуемое с оттенком патетичности: *Соглашаясь на нелегальную работу за границей, вы думаете, что за хорошую **жизнь** надо **бороться**, но вы даже не представляете, с чем вам придется **бороться**... как **хрупка жизнь**. Человек, хоть раз ощутивший **рабство**, никогда не сможет этого забыть.*

Как известно, огромная роль в процессах восприятия, познания, концептуализации и т.д. человеком окружающего мира принадлежит метафоре. В определенной степени это объясняет введение метафор в тексты рекламных сообщений. В последних наблюдается, в том числе и метафорическое употребление интересующей нас ценности/лексемы *жизнь*, например, реклама бюро путешествий содержит метафору *жизнь – это сон* и имеет в

качестве главного принципа построения повтор: *Жизнь – это сон. Сон – это путешествия. Путешествия – это «Green Star International».*

По нашим наблюдениям, из витальных ценностей в рекламе также активно пропагандируется *комфорт* (чувство комфорта имеет ярко выраженный гедонистический характер). При этом в рекламных сообщениях популярны апелляции к физическому комфорту, позволяющему, в свою очередь, достигнуть эмоционально-психологического комфорта. Рассматриваемая ценность внедряется в человеческое сознание и подсознание в рекламе самых разных товаров (квартира, мебель, автомобиль, одежда, парфюмерно-косметическая продукция и т.д.): *Мягкая, шелковистая на ощупь кожа. Подлинное чувство комфорта* (реклама косметики от L'oreal).

В апелляциях к комфорту частотным является противопоставление рекламируемого товара (в плане комфортности) другим товарам того же назначения, в связи с этим часто употребляется сравнительная степень прилагательного, как, например, в следующем рекламном сообщении, подразумевающим сравнение рекламируемой мужской косметики для бритья с обычными средствами: *Системный подход для идеального бритья. Более комфортное и чистое бритье. Система Clinique подготавливает кожу к бритью, делая ее более упругой. Смягчает и приподнимает щетину, обеспечивая более гладкое бритье. Комфортные ощущения даже для самой чувствительной кожи.* Употребление в отношении рекламируемой косметики лексем *система, системный* представляет собой имплицитное указание на любой иной подход к бритью как несистемный, а все, что не системно, вызывает, как правило, негативные ассоциации (как нечто худшее и т.п.). В свою очередь, словосочетание *даже для самой чувствительной кожи* подчеркивает универсальность и полноту комфорта при использовании рекламируемого товара.

Современное общество – это общество, предпочитающее наивысчайший уровень комфорта. Причина во многом заключается в том, что научно-технический прогресс обуславливает изменчивость окружающего мира (технические и иного рода новинки активно сменяют друг друга), в связи с чем возрастают и требования потенциального потребителя к рекламируемой продукции. В сущности, именно поэтому в рекламе акцентируется максимальное соответствие рекламируемого товара современному образу и стилю жизни: *Corolla Verso. Для переменчивого мира. Потому что Verso – это автомобиль, идеально соответствующий современному образу жизни. В салоне Verso одинаково комфортно как водителю, так и шестерым пассажирам: система Toyota Easy Flat легко и быстро трансформирует сиденья в одну из 30 возможных комбинаций. Система Smart Key запустит двигатель одним нажатием кнопки. Работы остальных систем Вы даже не заметите...*

Относительно социальных ценностей необходимо отметить, что в рекламной коммуникации чрезвычайно популярными являются апелляции к ценности *семья* – важной составляющей человеческого счастья.

Неотъемлемым компонентом семейного счастья является ребенок, поэтому огромное значение в рекламе имеет имитация детских радостных впечатлений и ощущений (взрослые когда-то тоже были детьми и, конечно, помнят чудесные неповторимые моменты своего детства, связанные с игрой в прятки, отысканием клада, сокровищ и др.). Более того, согласно теории Э. Берна, у человека в процессе коммуникации в единицу контакта (транзакции) доминирующей является одна из трех позиций/Эго-состояний: Родитель, Взрослый, Ребенок [7, с. 15]. В этом смысле апеллирование к данным состояниям может наблюдаться и в рекламной сфере. В качестве иллюстрации сказанного приведем рекламу, в которой через упоминание фокусника, сокровищ и т.д. наблюдается обращение к внутреннему «ребенку» потенциального потребителя, а необходимая в данном случае эмоционально-экспрессивная тональность создается при помощи повтора, сравнения, восклицания и других средств:

*«Мама любит цветы. Наша собака. Мама и папа на горке. Мой мишка. Мы едем на пикник. Моя любимая машина». Nissan Note. Счастливые моменты **семейной жизни**. <...> Когда **в семье** есть дети, с ними не соскучишься! А если в игру вступает новый Nissan Note, воображению нет предела. Ведь благодаря чип-ключу можно стать настоящим фокусником, в просторном салоне поиграть в прятки, а во вместительном багажнике – спрятать горы сокровищ... Кто сказал, что **семейная жизнь** скучна и однообразна? Она прекрасна и неповторима, как дети и... Nissan Note. Динамичный и стильный Nissan Note создан для **Вашей семьи**.*

Как известно, по воздействию потенциалу в списке «мужчины, женщины, дети» дети находятся на первом месте. Так, в рекламе пылесосов Ultra Silencer изображен младенец, сладко и безмятежно спящий (на животике) на пылесосе, и предложен следующий текст: *Мы подумали о тех, кому особенно необходимы покой и тишина. Пылесосы. Мощная (макс. 390 аВт) и сверхтихая система всасывания. Ваша **семья** это оценит.* В рекламе домашнего текстиля от Finlayson на тахте уютно расположилась мама со своей маленькой дочкой (вербальный компонент рекламы – *Между тобой и миром должно быть что-то мягкое*). В целом рекламные апелляции к семье характеризуются частым изображением ее представителей.

По словам Ж. Бодрийера, воздействие, оказываемое СМИ, а также рекламой, обладает так называемой «логикой Деда Мороза» [8, с. 179–181]: взрослые в Деда Мороза не верят, но им иногда хочется вернуться в детство, окунуться в сказку, почувствовать заботу о себе и т.д. «Решающее воздействие на покупателя оказывает не риторический дискурс и даже не информационный дискурс о достоинствах товара. Индивид чувствителен к скрытым мотивам защищенности и дара, к той заботе, с которой «другие» его убеждают и уговаривают» [8, с. 180]. В этом отношении интересно рассмотреть со студентами рекламное апеллирование к такой моральной ценности, как *любовь*: *Цены разумные, потому что мы **любим** своих клиентов* (реклама строительной фирмы). При этом важно обратить их внимание на то, что *любовь* является главнейшей христианской ценностью –

самой высокой ступенью на пути духовного совершенствования. Первичность любви прекрасно отображена в Библии: «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая или кимвал звучащий. Если имею дар пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви, – то я ничто. И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы» (Первое Послание к Коринфянам св. апостола Павла (13: 1-3)).

По своей направленности различают любовь к супругу, к детям, к родителям, к друзьям и т.д. Человек хочет и любить и быть любимым. Манипулируя понятием *любовь*, реклама зачастую доводит его до абсурда, например: *Если вы любите своих близких, не соглашайтесь ни на что, кроме Orbit*. Значит, если человек не покупает жевательную резинку Orbit, он не любит своих близких. Подобного рода причинно-следственная связь, если судить о ней по элементарным логическим законам, свидетельствует об эксплуатации рекламой манипулятивной псевдологики.

В качестве общепринятого цвета-символа любви выступает, как известно, красный цвет, а конвенциональным фигурным символом является (пронзенное стрелой) красное сердце, что активно используется в рекламной коммуникации. Ярким примером может служить реклама автомобиля Skoda Fabia Beauty: содержит изображенное над автомобилем красное сердце, знак «плюс» и название Fabia, при этом автомобиль размещен на символическом красном фоне в окружении красных тюльпанов. Через метафору *Skoda Fabia Beauty – надежный помощник в городской суете* осуществляется персонификация рекламируемого автомобиля, он выступает в роли мужчины, объекта и субъекта любви: *Любовь с первого взгляда. У каждой девушки свои секреты, которые делают ее неповторимой. Skoda Fabia Beauty в специальной комплектации – это не только еще один секрет неотразимости, но и надежный помощник в городской суете*.

При обсуждении со студентами рекламных сообщений, содержащих ценностные апелляции, невозможно не затронуть такую комплексную (может включать в себя любовь, дружбу и т.д.) моральную ценность, как *счастье*. Данная ценность обладает рядом, отчасти автономных, характеристик-состояний: удовлетворенность жизнью, положительные эмоции, отсутствие отрицательных эмоций [9, с. 33]. В этой связи необходимо отметить, что реклама нацелена на убеждение потенциального потребителя в том, что именно рекламируемый товар принесет ему упомянутые состояния. Основным мотивом манипуляций с рассматриваемой ценностью является то обстоятельство, что каждому человеку хочется быть счастливым.

Использование в рекламе ценности *счастье*, как и ценности *любовь*, может доводиться до абсурда: *Купите сок «Добрый» и вы станете счастливыми*. Конечно, счастье может включать умение радоваться мелочам, в том числе фруктовому и т.д. соку, но в рекламе оно гипертрофируется. С другой стороны, данный способ апелляции к счастью может быть средством придания рекламному посланию волшебности: человек выпьет реклами-

руемый сок и как по волшебству станет счастливым. Интерес в этом плане представляет метафора *Ваша кожа сияет от счастья* в приведенной ниже рекламе, употребленная в рамках комплимента потенциальному потребителю – женщина красива и счастлива, поскольку пользуется рекламируемым кремом: *Самый прекрасный цветок лета, осени, весны и зимы – это Вы сами. Ваше очарование, Ваше прекрасное настроение, Ваш цвет лица излучает естественный свет, а бархатистая кожа идеальна при любом освещении. Нет и следа от тонального крема, просто **Ваша кожа сияет от счастья**, а Ваш цвет лица это подтверждает.* Апелляции к счастью могут быть и нейтральными, не содержащими (броских) преувеличений: *Этим утром Ваши глаза не скажут о Вашем возрасте. Они скажут, что Вы хорошо спали, что Вы счастливы или что Вы любите кофе с молоком. Ничего больше! Потому что с тех пор, как Вы используете новые регенерирующие средства для контура глаз Кларанс, Ваш взгляд изменился. Вы выглядите моложе, кожа разгладилась и глаза стали красивее. Этим утром Вам 40, но это незаметно.*

В плане рекламного апеллирования к эстетическим ценностям огромный интерес представляет ценность *красота*. Относительно человека его внешняя красота является, безусловно, эстетической ценностью, в то время как внутренняя (духовная) красота по праву относится к моральным и религиозным ценностям.

Человеку нравится красивое (будь то он сам, другие люди, природа или какая-либо вещь); ему хочется нравиться и самому себе, и другим, поэтому сознательно или подсознательно он делает все для того, чтобы стать красивее, элегантнее и посредством этого успешнее. В связи с этим и реклама чрезвычайно часто апеллирует к красоте с целью убедить потенциального потребителя в необходимости покупки рекламируемого товара, который позволит ему обрести красоту. При этом реклама не просто апеллирует к красоте, но и воздействует на эталон красоты, имеющийся у личности. В рекламных сообщениях «образы совершенных людей, действующих в идеализированном пространстве, претендуют на эталонность, ставят обывательскому сознанию ориентиры, уровни соответствия “образцам” внешней красоты» [3]. Человек боится потерять физическую привлекательность и перестать нравиться, поэтому апелляциям к красоте в рекламе может сопутствовать воздействие на соответствующую эмоцию страха.

Апелляции к красоте широко используются в первую очередь в рекламе парфюмерно-косметической продукции и могут сочетаться с апелляциями к другим ценностям – молодости, здоровью и т.д.: *Молодость. Здоровье. Красота* (реклама оздоровительных методик); *Подарите себе молодость, красоту и успех уже в этом году!* (реклама антивозрастного препарата). Более того, красота может выступать средством достижения данных ценностей, например, в рекламе косметики от Mary Kay создаваемая ею красота позволяет женщине обрести финансовую независимость, самореализоваться и посвятить время семье: *Mary Kay – это мир ярких возможностей. Финансовая независимость. Гибкий график. Самореали-*

зация. С «Мэри Кэй» все это становится возможным. С 1963 года компания «Мэри Кэй» помогает женщинам найти свое призвание и достичь профессиональных успехов в удивительном мире **красоты**. Сейчас более 1,6 миллиона женщин по всему миру преуспевают в собственном бизнесе с «Мэри Кэй», при этом уделяя достаточно времени своей семье. Апелляции к ценности **красота** также могут содержать комплимент потенциальному потребителю – как правило, женщинам: **Вы красивы, но почему бы не быть еще красивее?** С помощью новой коллекции «Vitaskin Biovital».

Важную роль в придании апелляциям к красоте убедительности играет обращение к авторитетным лицам (введение в рекламное сообщение изображений и/или высказываний знаменитостей, экспертов и т.д.): **Красота стоит того, чтобы за нее бороться** (слова Софи Лорен в рекламе антивозрастной косметики от Nivea Visage).

В целом методика проведения практических занятий по теме «Обращение к ценностям в рекламе» в рамках курса «Стратегии рекламной коммуникации» представлена проблемно-дискуссионными формами работы и ориентирована на рассмотрение коммуникативно-прагматических характеристик рекламных сообщений, содержащих ценностные апелляции. Анализ студентами данных апелляций помимо образовательного аспекта (ознакомление с классификацией ценностей, рассмотрение их манипулятивного потенциала на примере рекламной коммуникации) имеет и воспитательное значение (призван помочь студентам задуматься над важностью определенной организации своей системы ценностей, мудрой расстановки ее приоритетов).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ромат, Е.В. Реклама / Е.В. Ромат. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с.
2. Конецкая, В.П. Социология коммуникации / В.П. Конецкая. – М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
3. Крылова, А.В. Ценностные ориентиры человеческой жизни в смысловом поле рекламы / А.В. Крылова, В.Б. Смирнов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.advertiser-school.ru/sciense-article-advertising/guidance-of-human-life-in-advertising.html>. – Дата доступа : 21.09.2010.
4. Куприянов, К. Зомбирующий PR формирует ценности молодежи / К. Куприянов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.advertology.ru/article82318.htm>. – Дата доступа : 21.09.2010.
5. Имщицецкая, И. Дымящиеся ценности / И. Имщицецкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.advlab.ru/articles/article800.htm>. – Дата доступа : 21.09.2010.
6. Ерасов, Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 591 с.
7. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб. : «Университетская книга» АСТ, 1996. – 398 с.

8. Бодрийяр, Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М. : Рудомино, 2001. – 218 с.
9. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.

The paper is devoted to advertising as an academic subject. It deals with teaching students to analyse communicative and pragmatic potential of appeals to values in advertisements. In the article different types of appeals to values are listed and their functioning in advertising discourse is considered.

Поступила в редакцию 03.12.10

Т.К. Кирильчик

ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЕ ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности иноязычного диалогического общения через выделение и анализ в нем пяти взаимосвязанных сторон: *перцептивной, коммуникативной, интерактивной, аксиологической и когнитивной*. Не менее важной особенностью является рассмотрение диалогического общения как коммуникативного события, в процессе которого осуществляется коммуникативный обмен между репликами. Изложенные особенности иноязычного диалогического общения позволяют заключить, что при их взаимосвязи и взаимодействии на внешнем и внутреннем уровнях, устанавливаются взаимоотношения между участниками иноязычного диалогического общения, которые имеют целостный, синтетический характер.

Коммуникация как канал передачи информации и распространения знаний является сложнейшим процессом, в котором проявляются социальные связи и отношения, общий мир значимых объектов и событий, чувства и мысли. Будучи естественной формой речевого общения, диалог занимает ведущую роль в осуществлении коммуникации. Именно в процессе диалога каждое высказывание прямо адресуется собеседнику, в нем всегда участвуют субъекты общения, которые бывают разными. Партнером в диалоге может быть отдельный человек или совокупный субъект (группа с группой). В диалоге как форме общения первостепенное значение приобретает наличие адресата и общей тематики высказывания. В лингвистическом энциклопедическом словаре диалог определяется как «форма (тип) речи, состоящая в обмене высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Для диалогической речи типична содержательная (вопрос–ответ, согласие–возражение) и «конструктивная связь реплик» [1].

В соответствии с данным определением, для диалога характерно не только наличие адресата и адресанта, формальное и содержательное единство реплик, но и конструктивный компонент – языковое оформление высказывания адресанта под влиянием адресата, которое направлено на обеспечение взаимодействия. По мнению М.М. Бахтина, диалогическое взаимодействие представляет собой специально организованную деятельность, в процессе которой субъекты взаимодействия обмениваются информацией, мировоззренческими концепциями и личностным опытом [2]. Доказано, что речевое взаимодействие носит характер воздействия, которое проявляется в систематически устойчивом выполнении действий, направленных на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнера, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего. Речевому взаимодействию присуща контактность, которая понимается как степень сближения во времени, пространстве произносимого сообщения и его восприятия. При этом, являясь свойством общения, контактность может быть смысловой. Когда ситуация принята обоими собеседниками, или личностной, когда принят ими предмет обсуждения, личностная контактность (интонация, темп, мимика, жесты, позы).

Во многих современных работах диалог трактуется как «обмен такими высказываниями, которые естественно порождаются одно другим в процессе разговора» [3], как «способ языкового общения людей, при котором обязательным признаком является смена коммуникативных ролей, т.е. чередование минимум двух речевых ходов» [4], как «акт непосредственного общения двух людей, протекающий в форме перемежающихся, ситуативно обусловленных речевых действий (поступков)» [5]. Характерными чертами диалога являются реплицирование, чередование речи коммуникантов, двусторонность передачи информации, обусловленность каждого высказывания одного участника коммуникации репликой другого. Соответственно, являясь продуктом диалогического общения, диалогический текст рассматривается как «последовательность речевых интеракций» [4], как вид текста, которому свойственен «коллективный характер» [6].

Современное понимание диалога, в процессе которого осуществляется «обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [7, с. 73], требует уточнения структуры и содержания диалогической формы общения, составляющих основу его функционирования. В исследовании структуры диалогического общения и содержания его компонентов целесообразно учитывать зависимость успешности диалогической формы взаимодействия от содержания аспектов общения и от характера речевых действий, осуществляемых коммуникантами в процессе порождения диалога, которые находят отражение в их речевом поведении. Структуру общения, в том числе и диалогической формы, целесообразно, вслед за Г.М. Андреевой, рассматривать через анализ его сторон: *перцептивной*, *коммуникативной* и *интерактивной* [8]: *п е р ц е п т и в н а я* сторона общения, предполагающая процесс познания речевого партнера через восприятие физических и поведенческих характеристик объекта способствует формированию пред-

ставления о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях и установлению взаимопонимания. Последнее достигается за счет таких психологически механизмов, как идентификация, эмпатия, рефлексия. Перцептивная сторона общения включает действия по восприятию внешних признаков партнеров по общению и формированию представлений об их намерениях, мыслях, установках; выработке представлений о себе как о партнере общения; построению собственного поведения и определению стратегии изменения поступков партнеров. Совокупность перечисленных действий является перцептивным взаимодействием, являющимся функциональной единицей данного способа общения. Перцептивное взаимодействие помогает участникам диалогического общения достичь взаимопонимания и выбрать соответствующую стратегию коммуникативного поведения.

Во время акта общения имеет место не просто восприятие информации, а взаимная передача закодированных сведений между двумя индивидами – субъектами общения. Схематично обмен информацией в процессе коммуникации может быть изображен так: S – S. Таким образом, к о м м у н и к а - т и в н а я сторона общения «отражает информационное движение и развитие смысло-содержательного плана, поскольку общающиеся не только обмениваются информацией, но и стремятся при этом выработать общий смысл» [9]. Это возможно лишь в случае включения общения в некоторую общую систему деятельности, где мы не просто обмениваемся информацией, но и учитываем мнение собеседника, т.е. происходит взаимодействие – интеракция. И н т е р а к т и в н а я сторона общения заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Она характеризует те компоненты общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Общение как форма речевого взаимодействия предполагает, что участники общения устанавливают контакт друг с другом, обмениваются определенной информацией для того, чтобы осуществлять совместную деятельность, сотрудничество.

В общении выделяют также три *функции*: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную [10], которые по сути аналогичны трем аспектам общения. Е.И. Пассов отдает предпочтение термину *способы общения* [11]. При этом ограничивается *перцептивным*, т.е. восприятием и пониманием друг друга; *интеракционным*, т.е. взаимодействием друг с другом (выполнением какой-либо деятельности, помимо диалогического общения), регуляцией поведения, формированием целей, мотивов, программы поведения, взаимной стимуляцией, контролем; *информационным*, т.е. обменом заложенной в высказываниях информацией и ее интерпретацией.

Некоторые исследователи предполагают, что для успешного диалогического взаимодействия следует учитывать и другие стороны общения – *аксиологическую* (связанную с выявлением ценностных ориентаций и формированием личностных смыслов) и *когнитивную* (связанную с познанием культурно-значимой информации). Когнитивная сторона способствует

адекватному восприятию и пониманию смысла диалогического сообщения, намерений, установок, переживаний и состояний. Она проявляется в познании коммуникантом отличного от собственного мировоззрения мира и самого себя, систематизирует свое собственное познание, расширяет и углубляет знания [12]. Она рассматривается как сумма знаний и фактов об этнической, соционормативной, художественной и мировоззренческой культуре, анализируется при сопоставлении национальных методических традиций представителей разных лингвокультурных общностей. Аксиологическая сторона диалогического общения выражается в различном понимании одних и тех же понятий, с точки зрения их ценности, которые по-разному реализуются в зависимости от типа культуры, ее уровня. Сущность ценностных ориентаций тесно переплетается с формированием неискаженных фактов об истории и культуре соизучаемых народов, осознания стереотипного характера многих национальных представлений.

Учитывая сложность иноязычного диалогического общения, целесообразно рассматривать данное явление, во-первых, через выделение и анализ в нем пяти взаимосвязанных сторон: перцептивной, коммуникативной, интерактивной, когнитивной и аксиологической, где последняя должна стать основой содержания обучения устному иноязычному диалогическому общению, основным ориентиром для формирования соответствующих знаний, умений и навыков, способствовать осознанию обучающимися принадлежности к национальному и мировому сообществу и готовности к межличностному межкультурному общению.

Не менее существенным в условиях овладения диалогической формой общения является рассмотрение диалогического общения как коммуникативного события, в процессе которого осуществляется коммуникативный обмен между репликами, что дает возможность моделировать процесс взаимодействия речевых коммуникантов и осуществлять поэтапное формирование речевых действий и операций, присущих диалогу.

Обучение диалогической форме общения требует отбора таких дидактических единиц, которые обеспечивали бы возможность формирования всей совокупности знаний, навыков, умений и речевого опыта в межъязыковой межкультурной коммуникации. Существующие *методические подходы* к обучению диалогической речи ограничиваются использованием *реплик* и *диалогических единств*.

Сторонники *первого подхода* считают, что первоэлементом диалога является *реплика*, реализующая речевой акт собеседника, а диалог структурно состоит из соединения реплик, первая из которых является *репликой-стимулом* (иницирующая реплика), вторая – *репликой-реакцией* (реагирующая реплика). Иницирующая реплика исходит от адресанта с определенной целью воздействия на адресата, он же порождает реагирующую реплику, образующую с первой диалогическое единство. Реплика-стимул одного партнера может инициировать многообразие реплик-реакций второго партнера, который подтверждает, уточняет или опровергает услышанное, сообщает дополнительную информацию, выражает свое отношение по поводу сказан-

ного, т.е. реагирует на реплику своего партнера в пределах известных ему в иноязычном диалогическом общении высказываний.

Реплики могут быть различной протяженности – от одной до нескольких фраз (хотя наиболее типична однофразовая реплика), им свойственны эллипсисы, дислокации (перестановки слов и частей фразы). Это обусловлено тем, что репликам в большей степени характерна ситуативность, и, следовательно, они не нуждаются в строгой организации. Психологическое диалогическое общение отличается еще и тем, что реплика каждого партнера зависит от речевого поведения собеседника, что обуславливает необходимость быстрой реакции.

Вместе с тем практика обучения диалогическому общению и проведение констатирующего среза показали, что обучение на основе реплик в качестве единиц обучения неэффективно, поскольку в диалоге проявляются структурно-семантические параметры связи между отдельными репликами коммуникантов. Поэтому необходимо овладеть умениями соединять реплики, характеризующиеся структурной, интонационной и семантической законченностью, и использовать укрупненные коммуникативно связанные ситуативно обусловленные единицы. Таковыми являются диалогические единства, под которыми понимается сцепление реплик, где вторая реплика по своему строению опирается на первую, грамматически зависит от нее. Диалогическое единство может также состоять из двух, трех, четырех и более реплик, взаимосвязанных друг с другом как в структурно-композиционном, так и в функционально-смысловом отношении. В этой связи *второй подход*, при котором в качестве единицы обучения используется диалогическое единство, представляется более эффективным, так как развертывание диалога осуществляется посредством соединения структурно, интонационно и семантически связанных реплик. Это означает, что каждая исходная реплика порождает вторую ответную реплику, структура и семантика иницирующей реплики в какой-то мере обуславливает форму и содержание ответной реплики, ибо между ними существует имплицитная связь. Использование диалогических единств в качестве исходной единицы обучения дает возможность формировать у обучаемых навыки и умения реагирования и, в некоторой степени, речевого взаимодействия. Однако управление речевым взаимодействием на уровне реплик внутри диалогического единства не дает возможности учитывать все многообразие связей, возникающих между отдельными высказываниями в диалогическом общении, которое проявляется в процессе коммуникативного обмена.

Очевидно, что обучение диалогическому общению как средству межкультурной коммуникации требует определения иных единиц обучения, которые бы ориентировали на внутреннюю модель функционирования диалогического общения, представляющую собой *совокупность речевых актов, продуцируемых с целью реализации конкретного замысла*. С точки зрения прагмалингвистики, диалогическое единство воспринимается как минимальный акт взаимодействия коммуникантов, в котором учитываются коммуникативные намерения адресанта и адресата, объединяющие прагма-

тическую связь реплик в диалоге. Интерпретация новейших данных по теории речевых актов применительно к образовательному процессу позволяет выстроить модель диалогического общения, которая в целом выглядит как многофазовая, включающая в себя *речевой акт*, *речевой шаг*, *речевой ход* и *эпизод общения*.

Поскольку эпизодом диалогического общения является организация деятельности, то для этого участники деятельности должны влиять друг на друга. Это влияние осуществляется не одним высказыванием, а всей серией высказываний каждого из коммуникантов. Поскольку каждый из коммуникантов имеет свою цель в эпизоде диалогического общения и эта цель заключается в том, чтобы изменить какие-либо характеристики реципиента, коммуникант должен опираться на свое представление о том, какие коммуникативные параметры необходимо изменить для того, чтобы достичь своей цели. Это означает, что коммуникант 1 должен опираться на некоторые предварительно определенные свойства коммуниканта 2, которые можно признать его параметрами.

При таком подходе *эпизод общения* является конечным результатом диалогического общения в конкретной ситуации и находит выражение в серии высказываний коммуниканта 1 и коммуниканта 2. При этом характер взаимодействия предопределяется *речевой ситуацией*, центральной единицей которой выступает *речевой акт* – завершённый минимальный отрезок времени и достигаемый результат – как минимальная единица речевой/вербальной коммуникативной деятельности, речевое произведение, реализующее единичное намерение. Речевые акты могут входить в состав *речевых шагов*, не являющихся цельной речевой единицей, сочетание которых представляет *речевой ход*, или его элемент. При осуществлении сложной системы коммуникативных намерений речевых партнеров несколько речевых актов включаются в *речевой шаг*, сумма которых объединяется в *речевой ход*, проявляющийся, в свою очередь, в *речевом событии* как структурной единице высшего уровня.

Таким образом, данная модель позволяет учитывать в методике обучения иноязычному общению сложный комплекс внешних условий и внутренних состояний общающихся, оказывающих влияние на характер речевого события и представленных в речевых высказываниях коммуникантов в процессе диалогического общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков, В.З. Конвенции, правила и стратегии общения // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 156.
2. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 334–335.
3. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. – М. : Наука, 1960. – 342 с.

4. *Сусов, И.П.* Прагматическая структура высказывания / И.П. Сусов // Языковое общение и его единицы : межвуз. сб. науч. тр. – Калинин : Изд-во КГУ, 1986. – С. 7–10.
5. *Изаренков, Д.И.* Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М. : Рус. яз., 1981. – 136 с.
6. *Славгородская, Л.В.* Научный диалог: Лингвистические проблемы / Л.В. Славгородская. – Л. : Наука, 1986. – 128 с.
7. *Щукин, А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.
8. *Андреева, Г.М.* Социальная психология : учеб. пособие / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
9. *Леонтьев, А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М. ; Воронеж : Модек, 2001. – 448 с.
10. *Ломов, Б.Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Наука, 1976. – С. 64–93.
11. *Пассов, Е.И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – Липецк : Златоуст, 2007. – 200 с.
12. *Вежбицкая, А.* Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Смысл, 1996. – 320 с.

The paper presents the fundamental characteristics of the dialogue. An attempt to analyze the structure of the dialogue was made. Its perceptive, communicative, interactive, cognitive and axiological aspects are described.

Поступила в редакцию 15.12.10

Н.Я. Кушнир

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются *психологические детерминанты эффективности использования модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов*. Психологические компоненты учебной деятельности, определяющие эффект учебных достижений студентов, рассматриваются на нескольких уровнях: *когнитивный, мотивационный, эмоциональный, личностный*. Единицами анализа определения эффективности модульно-рейтинговой системы (МРС) оценки знаний студентов выступали: *понимание МРС как механизма стимулирования познавательной активности, рефлексивного механизма критичности и позиционности к использованию МРС, мотиватора личностного и творческого развития в процессе подготовки студентов*.

Модульно-рейтинговая система (МРС) как одна из составляющих управления качеством образования в Российском государственном социальном университете и его филиалах является основой контроля знаний сту-

дентов. Цель данной системы направлена на активизацию самостоятельной работы студентов при освоении учебных дисциплин в течение семестра, а также на оптимизацию и повышение объективности оценки текущей учебной работы студентов преподавателями вуза. МРС складывается из двух взаимосвязанных и дополняющих одна другую частей: *модульной* и *рейтинговой*. Модульная система имеет целью поставить студентов перед необходимостью регулярной работы в течение всего семестра, что достигается делением дидактических единиц преподаваемой дисциплины в крупные блоки, по завершению каждого из которых студент сдает контрольную работу. Рейтинговая система контроля знаний студентов заключается в формировании рейтинговой оценки студента по каждой дисциплине в результате суммирования баллов, набранных по дисциплине в течение семестра по итогам текущего контроля знаний и рейтинговых баллов, полученных по дисциплине на рубежном контроле знаний – экзамене, дифференцированном зачете или зачете. Психологическая сторона рассматриваемой проблемы с позиций учебной деятельности имеет ряд исходных положений, которые связаны с особенностями самостоятельной работы студентов в процессе профессионального образования. В данном контексте самостоятельная работа представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное, и общественное значение. С позиций деятельностного подхода – это самостоятельная работа, организуемая самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов, контролируемая им самим в процессе и по результату на основе опосредованного системного управления со стороны преподавателя. Само управление понимается в контексте его психологической модели, которая основана на положениях о субъективном характере, о динамичности, жесткости или гибкости этого управления, личностном участии студента, личной ответственности преподавателя. Самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам прежде всего относится *саморегуляция*. Саморегуляция студента предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т.е. применительно к условиям соответствующей цели осуществлять выбор способов преобразования заданных условий, отбор средств для этого преобразования, определение последовательности действий [1, с. 249]. Важным проявлением предметной саморегуляции служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий. При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не очень отличались от принятых, объективных. В данном случае – в соответствии с требованиями и критериями оценки результатов учебных заданий *модульно-рейтинговой системы*. Предметная саморегуляция студента связана с его личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, адекватность самооценки, рефлексивность мышления, самостоятельность, организованность, целенаправленность личности, сформированность ее волевых качеств. При рассмотрении самостоятельной работы ее можно определить как целе-

направленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемую им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. При рассмотрении проблемы организации и самоорганизации работы М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в своих исследованиях констатируют несформированность у студентов психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил ее самоорганизации, неумение реализовать предполагаемые действия, недостаточно высокий уровень познавательного интереса к целому ряду учебных дисциплин [2]. Проблема формирования у студентов способности к самостоятельной работе перерастает в проблему внутренней мотивации на процесс и на результат деятельности, воспитания интереса к учению. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. При анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. В нее входят потребность, смысл, мотив учения, цель, эмоции, отношение, интерес. Согласно А.К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим [3]. Модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов по своим целям, алгоритмам, уровню сложности предлагаемых заданий, возможностям самореализации творческих способностей студентов стимулирует умственную самостоятельность и инициативность студентов. Определяет, с одной стороны, рамочные требования к результату самостоятельной работы по минимуму, с другой стороны, представляет студентам большие возможности в реализации личностных притязаний в достижении результата и социальных ожиданий в перспективе. Значимыми характеристиками при рассмотрении проблемы самостоятельной работы студентов в контексте МРС оценки знаний студентов являются мотивационные ориентации и успешность деятельности. Н.М. Симонова выделяет четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности [4]. На наш взгляд, МРС предполагает формирование у студентов всех мотивационных ориентаций, способствующих достижению успеха. Однако уровень достижения результата по завершению процесса у многих студентов далеко не однозначен. Это во многом зависит от уровня притязаний, смысловых и целевых установок в процессе обучения, *потребностей в достижении* мотивов у студентов вуза. И.А. Зимняя утверждает, что *потребность в достижении* зависит от степени удовлетворенности этой потребностью. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в тоже время повышает их

социальную активность. Для учебной деятельности и самостоятельной работы студентов очень важны мотивы интеллектуально-познавательного плана, потому что они осознаваемы, понимаемы, реально действующие [1]. Важным психологическим показателем эффективности использования МРС оценки знаний студентов является отношение к учению в мотивационной сфере. А.К. Маркова, определяя три типа отношения (отрицательное, нейтральное и положительное), приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Автор подразделяет положительное отношение к учению на а) положительное, не явное, активное, означающее готовность студента включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность студента как субъекта общения, как личности и члена общества [3]. Относительно МРС оценки знаний студентов данный показатель может рассматриваться как отношение к процессу оценивания (его динамичности, технологичности) и как к прогнозируемому конечному результату. В данном случае актуальным показателем является психологическая устойчивость как способность студентов поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на обучающихся. Например: объем содержания изучаемых предметов, различный уровень требований преподавателей. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость – это динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и экстремальных условиях. Исследователями (Е.И. Савонько, З.М. Хирзаева) установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся: 1) исходный тип мотивационной структуры; 2) личностная значимость предметного содержания деятельности; 3) вид учебного задания. Наиболее сильными являются внутренние факторы, такие как доминирование мотивационной ориентации, особенности внутрискруктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры [4].

Таким образом, при рассмотрении вопроса о продуктивности модульно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов, а также психологических детерминант, определяющих эффект достижений студентов, следует обратиться к нескольким уровням получения информационного поля в рамках исследуемой проблемы. Такими уровнями могут выступать: когнитивный, мотивационный, эмоциональный, личностный и социальный. В качестве параметров, раскрывающих предмет исследования, являются следующие: понимание смысловой структуры и сущности использования МРС в процессе контроля знаний студентов. Целевые и мотивационные компоненты, способствующие самостоятельному приобретению знаний и умений. Тип отношения студентов к МРС и ее стимулирующая роль в процессе оценки знаний. Возможность развития творческих способностей студентов, а также уровень усвоения учебного материала, как результат личностных достижений. Предпочитаемые виды заданий в процессе достижения итогового результата.

Цель исследования – выявить психологические характеристики, обуславливающие эффективность использования модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов по специальности «Психология». Методом исследования было определено анкетирование, структурные компоненты которого соответствовали заявленным выше параметрам. В качестве респондентов в 2009 году выступали студенты очного обучения психологического факультета филиала Российского государственного социального университета г. Минска 1, 2, 3, 4 курсов в количестве 98 человек. Метод обработки эмпирических данных – *контент-анализ*. Контент-анализ эмпирических категорий и смысловых единиц по результатам анкетирования показывает, что понимание студентами необходимости и целесообразности использования МРС для оценки знаний имеет качественные различия в зависимости от курса обучения. Студенты 1 курса свое понимание выражают на двух полюсах: *субъективном* и *объективном*. К смысловым единицам на субъективном уровне можно отнести: «стимулирование в получении знаний во время семестра»; «объективную оценку своих возможностей»; «конкуренцию с другими студентами». Понимание объективных аспектов МРС соотносится с деятельностью преподавателя: «адекватно оценивать ситуацию успешности обучения студентов в учебной группе»; «организовывать самостоятельную работу студентов и промежуточный контроль знаний»; «активизировать работу студентов»; «контролировать посещаемость и регулярную подготовку к семинарским занятиям»; «отслеживать успеваемость студентов».

Студенты 2 курса в понимании сущности МРС в большей степени ориентированы на объективацию необходимости и целесообразности использования МРС в процессе подготовки по специальности. Наиболее часто повторяющимися смысловыми единицами являются: «объективная оценка знаний»; «проверка уровня знаний»; «корректный перевод на следующий семестр, курс обучения»; «набор определенного количества баллов, необходимого для получения “автомата”»; «целенаправленная подготовка студента по учебным дисциплинам и успешной аттестации»; «контроль знаний». Студенты 2 курса понимание сущности МРС выражают в процессуальном аспекте и результативном. Что касается личностно ориентированной направленности, то студенты выражают ее такими смысловыми единицами как: «стимулирование активности студентов»; «мотивирование на достижение успехов»; «стимулирование самостоятельной работы студентов»; «большая возможность для самоподготовки»; «мотивирование учебной деятельности». На 2 курсе выявлен факт суждения о том, что «фактически такая система формальна. Все зависит от самого студента. Если он стремится к знаниям, то он будет знать и без МРС». Такая категоричность может быть обоснована юношеским максимализмом и желанием самоутвердиться. Контент-анализ результатов анкетирования студентов 3 курса очного обучения показывает:

1) понимание МРС как механизма стимулирования познавательной активности студентов («стимулирует на приобретение знаний, на подготовку к семинарским занятиям», «стимулирует активность студентов», «повышает уровень знаний», «вынуждает студента занимать активную позицию на учебных занятиях»);

2) понимание МРС как мотиватора личностного и творческого развития студентов («для стремления студентов к творческой активности при подготовке к занятиям и презентации своих достижений в учебной группе», «для возможности оценить свои результаты в сравнении с другими студентами группы», «для самоутверждения своего личностного развития»);

3) понимание МРС как рефлексивного механизма критичности и позиционности к использованию МРС в процессе подготовки студентов («либо знания у студентов есть, либо их нет, и контроль на основе МРС не поможет», «МРС не всегда учитывает индивидуальность студента», «сумма баллов у одних студентов и других часто не соответствует субъективным показателям достижений студентов»). Таким образом, студенты 3 курса более осознанно и позиционно выражают свое понимание в сущности МРС.

Понимание сущности МРС студентами 4 курса мало чем отличается от студентов 3 курса. МРС для них выступает как мотивирующий, стимулирующий, контролирующий и прогностический фактор, обеспечивающий одним студентам успешность в обучении и личностном росте, другим – создающий условия для большого напряжения в процессе подготовки по множеству предметов: «слишком регламентирует поведение студентов», «снижает работоспособность». Вследствие чего у отдельных студентов снижается мотивация в получении положительных результатов.

Следующей смысловой категорией при анкетировании испытуемых являлась целесообразность использования МРС в учебном процессе. Предстояло выявить, является ли эта система потребностью для студентов в целях успешного обучения, объективной необходимостью для регулирования качества знаний и преподавания дисциплин или она формальна по сути и содержанию. Контекст-анализ смысловых единиц изучаемой категории показывает следующие результаты:

1) необходимость МРС заключается в алгоритмизации учебного процесс, т.е. «в постоянном изучении учебного материала», «самостоятельной и групповой работе», в «возможности при упорном труде зарабатывать желаемый результат», в «целенаправленной подготовке к занятиям», «применении различных форм представления заданий», «гарантии успешной сдачи текущего и итогового контроля», в «получении положительных результатов во время зачетной и экзаменационных сессий»;

2) МРС является стимулирующим и мотивирующим фактором их «умения планировать учебную деятельность», «систематически и равномерно выполнять задания», «постоянно посещать занятия»;

3) МРС в определенной степени дает гарантию качества преподавания, потому что благодаря этой системе преподаватель имеет больше возможностей «для контроля учебной деятельности студентов на протяжении

семестра», «личностного и индивидуального подхода к студентам», «формирования навыков и умений самостоятельной работы», «объективной оценки знаний студентов», «прослеживания динамики обучаемости студентов, их личных достижений».

Для анализа мотивационной сферы учения студентов важна характеристика их отношения к нему. В контексте изучаемой проблемы вызывает интерес отношение студентов к МРС оценки знаний. Определяя три типа отношения – *положительное, отрицательное, индифферентное* (нейтральное), выявлены следующие смысловые единицы. На 1 курсе студенты выражают вполне закономерное *амбивалентное* отношение, так как им впервые приходится ее осваивать и выполнять требования МРС. Согласно результатам контент-анализа, амбивалентность выражается в непонимании требований данной системы и состоянии стресса в процессе обучения, непонимании принципов выставления баллов, в сложностях добора баллов вследствие пропусков занятий по уважительной причине. Но уже на 2 и далее курсах отношение дифференцируется на три названные типа. *Положительное* отношение студентов к МРС обосновывается такими суждениями: «есть возможность показать свои знания и умения не только устным ответом, но и творчески»; «поработав в семестре, заработать какие-либо бонусы на зачете или экзамене»; «дает шанс избавиться от лени и направить себя на приобретение знаний»; «нахожу ее лучшей системой оценивания знаний по сравнению с 10-балльной системой»; «студенты имеют возможность самостоятельно контролировать свою работу для получения итоговой оценки»; «помогает проследить уровень знаний и степень подготовленности студентов»; «стимулирует освоение более сложных для понимания дисциплин». *Отрицательное* отношение студентов к МРС объясняется следующими характеристиками, имеющими различные смысловые единицы: «рассогласование объема часов, выделенных на дисциплину согласно учебному плану и количеством баллов, требуемых для допуска к аттестации»; «далеко не всем студентам удается набрать нужное количество баллов, независимо от их собственной активности и работоспособности»; «завышенные требования к получению результата»; «не способствует высокому уровню усвоения преподаваемых дисциплин»; «МРС не является показателем уровня знаний, не стимулирует приобретение новых знаний»; «погоня за количеством баллов при отсутствии качества усвоения знаний студентами». *Индифферентное* (нейтральное) отношение студентов заключалось в безразличном эмоциональном реагировании на данную систему, критичном отношении к процедуре реализации ее на практике, в сомнениях относительно объективности ее использования со стороны преподавательского состава различных по профилю кафедр, в позиционности утверждений по совершенствованию МРС. Количественные показатели отношения студентов к МРС распределяются следующим образом: 26 % студентов выражают положительное отношение; 37,5 % склонны к индифферентному отношению, и 36,5 % студентов показывают отрицательное отношение. Уровень нейтрального и отрицательного отношения воз-

растает на 3 и 4 курсах. Таким образом, показатели эмоционального отношения студентов к МРС указывают на то, что данная система создает условия, с одной стороны, для переживания удовольствия от собственных достижений, с другой стороны – эмоционального напряжения, состояния стресса, переживаний или устойчивого безразличия к личным результатам учебной деятельности.

Количественные показатели мотивации студентов к достижению успеха в процессе использования МРС распределяются следующим образом: утверждают о ее мотивирующей функции 19 % студентов; о мотивирующей функции “в какой-то степени” утверждают 46 % студентов; отрицают мотивирующую функцию 26,25 % студентов; 9 % студентов затруднились ответить. Идентично распределились количественные показатели стимулирующей функции МРС: 28,7 % студентов утверждают высокий уровень значимости данного показателя; 51 % студентов указывают на относительную степень значимости изучаемой функции; 17,5 % студентов отрицают ее. Если обобщить полученные результаты, то можно утверждать, что в пользу мотивирующей функции МРС выступают 65 % студентов, стимулирующую функцию МРС обозначают 80 % студентов. Результатом МРС является уровень усвоения знаний студентов и адекватность требований преподавателей при оценке знаний в процессе использования модульно-рейтинговой системы. Количественные показатели уровня усвоения знаний, по мнению студентов, распределены следующим образом: 10 % студентов утверждают ее высокий уровень, 70 % – средний уровень, 20 % студентов указывают на низкий уровень. Количественные показатели развития творческих способностей студентов в процессе использования МРС распределяются таким образом: 16,25 % студентов отмечают критерий «да», 30 % студентов – «в какой-то степени», 45 % студентов – «нет». В зависимости от степени сложности и содержания заданий для самостоятельной работы студенты используют различные формы их представления. Количественные показатели предпочитаемых форм текущей работы студентов в рамках МРС дают возможность утверждать:

1) на 1 курсе студентам импонируют такие формы учебной работы: разработка презентаций (первый ранг); представление самостоятельно подготовленного сообщения по какой-либо теме курса (второй ранг); публичная защита самостоятельно подготовленного реферата по нескольким источникам (третий ранг); конспектирование первоисточников (четвертый ранг);

2) на 2 курсе студенты отдают первенство разработке презентаций; второй ранг – представлению самостоятельно подготовленного сообщения по какой-либо теме курса; третий ранг – по степени значимости занимают написание эссе и составление тестовых заданий по каким-либо разделам и темам курса;

3) на 3 курсе ранговое распределение предпочитаемых форм выполнения заданий имеет следующую последовательность: первый ранг – разработка презентаций; второй ранг – составление схем, таблиц; третий ранг – публичная защита самостоятельно подготовленного реферата по нескольким

источникам; четвертый ранг – написание эссе и составление тестовых заданий по каким-либо разделам и темам курса;

4) студенты 4 курса предпочитают представление самостоятельно подготовленного сообщения по какой-либо теме курса (первый ранг); публичную защиту самостоятельно подготовленного реферата по нескольким источникам (второй ранг); выполнение контрольной точки (третий ранг); написание эссе (четвертый ранг). На основании эмпирического исследования психологических детерминант эффективности использования модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов можно сделать следующие выводы.

1. Психологическая сторона рассматриваемой проблемы имеет ряд исходных положений, которые связаны с деятельностным характером самостоятельной работы студентов в процессе профессионального образования.

2. Студенты выражают свое понимание на двух полюсах: субъективном и объективном. Понимание объективных аспектов МРС соотносится с деятельностью преподавателя. В понимании сущности МРС в большей степени ориентированы на объективацию необходимости и целесообразности использования МРС в процессе подготовки по специальности. Студенты старших курсов понимание сущности МРС выражают в процессуальном аспекте и результативном.

3. МРС выступает для студентов как мотивирующий, стимулирующий, контролирующий, развивающий и прогностический фактор, обеспечивающая одним студентам успешность в обучении и личностном росте, другим – создает условия для большого напряжения в процессе подготовки по множеству предметов, регламентирует поведение студентов, снижает работоспособность.

4. Отношение студентов к процессу МРС заключается в отрицательном, индифферентном, положительном эмоциональном реагировании на данную систему. Критичным отношением студентов к процедуре реализации ее в практике, в сомнениях относительно объективности ее использования со стороны преподавательского состава различных по профилю кафедр. В позиционности утверждений студентов по совершенствованию МРС.

5. МРС в определенной степени дает гарантию качества преподавания, потому что благодаря этой системе преподаватель имеет больше возможностей в построении инновационных стратегий обучения студентов, а также в процессе оценивания их достижений учитывать интеллектуальные и личностные особенности обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
2. *Дьяченко, М.И.* Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с.

3. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
4. *Симонова, Н.М.* Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.М. Симонова. – 1982. – 18 с.

The module rating monitoring of knowledge acts as the motivating, stimulating, supervising, developing and prognostic factor, providing success to students in training and personal growth.

Поступила в редакцию 24.11.10

П.М. Леонтьев

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ (на материале учебной дисциплины «Язык профессионального общения»)

В данной статье рассматривается проблема обучения студентов старших курсов языкового вуза устному иноязычному общению в контексте основных положений *компетентностного подхода*. В работе уделяется внимание содержанию академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, представленных в “Образовательном стандарте Республики Беларусь” и формируемых у выпускников в процессе изучения учебной дисциплины «Язык профессионального общения».

Современная компетентностная парадигма, которая пришла на смену формально-знаниевой, предполагает подготовку студентов высших учебных заведений к вхождению в глобальное социальное сообщество и быструю адаптацию в нем. Оценка качества языкового образования формируется на новой основе – в рамках *компетентностного подхода*, а новое поколение учебных программ разрабатывается с учетом оценки в качестве конечных результатов обучения сформированных компетенций. Таким образом, именно понятия *компетенция* и *компетентность* являются ключевыми в “Образовательном стандарте Республики Беларусь” для специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» [1].

Согласно “Стандарту”, под *компетенцией* понимают знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, в то время как *компетентность* – это выраженная способность и готовность действовать в какой-либо области, применяя свои знания и умения [1]. Таким образом, понятие компетентность охватывает не только знания, навыки и умения, которыми овладевают студенты, но и опыт их применения на практике, а также определенные личностные качества.

Согласно требованиям компетентного подхода, в новых учебных программах должно быть конкретизировано содержание формируемых компетенций с учетом специфики преподаваемой дисциплины. Основные компетенции включают: а) *академические* компетенции (знания и умения по изучаемым дисциплинам, способности и умения учиться); б) *социально-личностные* компетенции (культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства, умение следовать им); в) *профессиональные* компетенции (знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в сфере профессиональной деятельности) [1].

В данной статье мы попытаемся показать, в какой степени содержание учебной дисциплины «Язык профессионального общения» («ЯПО»), преподаваемой на 5 курсе факультета английского языка МГЛУ, отвечает требованиям компетентного подхода. Поскольку объем требований к вышеуказанным компетенциям достаточно велик, в статье мы ограничимся отдельными из них и рассмотрим, как они учитываются в процессе деятельности преподавателей кафедры стилистики английского языка в рамках дисциплины «ЯПО».

1. Академические компетенции.

Одно из требований к данной группе компетенций предусматривает, что «выпускник должен уметь работать самостоятельно» [1, с. 6]. При организации учебно-познавательной деятельности студентов преподаватели кафедры стилистики английского языка принимают во внимание тот факт, что эффективное овладение иноязычным общением в контексте новой парадигмы языкового образования предполагает прежде всего умение самостоятельно работать над языком, пополнять свои знания, совершенствовать навыки и умения, развивать коммуникативную и информационную культуру. Следовательно, члены кафедры пытаются перенести акцент с непосредственного обучения ИЯ на его изучение, т.е., применительно к специфике 5 курса, на организацию самостоятельной учебной деятельности (СУД) студентов по дальнейшему совершенствованию умений устного иноязычного общения. Такая переориентация позволит повысить степень реальной самостоятельности студентов, будет способствовать развитию их креативности и автономии в языковой и образовательной среде.

В частности, при работе *в аудитории* студенты получают задание на самостоятельное изучение текстового и/или аудиовизуального материала с целью его критического анализа и определения своего отношения к обсуждаемым проблемам. Далее, в рамках парной и групповой самостоятельной работы, студентам предлагаются задания, направленные на активизацию фоновых знаний и интеракцию в ходе «мозгового штурма» с дальнейшей презентацией результатов коллективного взаимодействия.

Особое место в образовательном процессе занимает организация *внеаудиторной СУД* студентов. Она предполагает прежде всего самостоятельную индивидуальную, парную или групповую подготовку студентов к

проведению ролевых игр, дискуссий, дебатов по проблематике, включенной в тематическое поле таких разделов дисциплины «ЯПО», как «Профессионально ориентированный устный дискурс» и «Профессионально ориентированный социально-политический дискурс», а также разработку различных проектов. Управляемый характер этой деятельности позволяет студентам актуализировать фоновые знания, необходимые для ориентировки в заданной проблеме иноязычного общения, и осуществить поиск дополнительной информации. При этом студенты опираются на свои знания о социальном контексте иноязычного общения, об основных закономерностях планирования, реализации и мониторинга своих высказываний в рамках поставленной проблемы.

Средствами управления СУД студентов выступают: образцы аутентичных текстов; аутентичные видеофрагменты и аудиозаписи; информационные материалы на электронных носителях информации и в сети Интернет; мультимедийные энциклопедии и справочники; памятки; опоры (карты-схемы, краткие записи, комментарии); листы самоанализа и самооценки; визуальная наглядность (рисунки, фотографии, диаграммы, артефакты иноязычной культуры) и др.

2. Социально-личностные компетенции.

“Образовательный стандарт” требует от выпускника педагогического факультета языкового вуза «быть способным к социальному взаимодействию; уметь работать в команде» [1, с. 7]. Большим потенциалом для развития познавательной самостоятельности и способности студентов к интеракции обладают применяемые преподавателями современные социальные технологии: *симуляции, исследовательская работа* в группах, *проектная деятельность* и др.

С и м у л я ц и я как ролевая игра на более высоком творческом уровне предполагает моделирование проблемных ситуаций устного общения (включая ситуации будущей профессиональной деятельности студентов) в рамках предметно-тематического содержания разделов дисциплины «ЯПО», которые максимально приближены к реальности. Процесс их решения побуждает студентов продуцировать мотивированные, аргументированные и эмоционально окрашенные высказывания. Так, например, студентам предлагается принять участие в экологическом форуме, на котором присутствуют как руководители транснациональных корпораций, так и антиглобалисты, с целью обсуждения проблемы строительства новых АЭС и нахождения возможного компромисса.

И с с л е д о в а т е л ь с к а я р а б о т а студентов в группах как вариант технологии обучения в сотрудничестве предусматривает самостоятельный выбор студентами одной из актуальных проблем, заявленных в содержании дисциплины «ЯПО», и исследование ее в малых группах. В ходе совместной учебно-познавательной деятельности группы исследуют различные аспекты проблемы, например, процедуры выборов президента в США (первичные выборы, функции коллегии выборщиков, проблемы голосования

по e-mail и др.). При этом может использоваться прием «мозговой атаки» с участием генераторов идей, критиков и экспертов. Исследовательская работа завершается представлением результатов, в том числе в виде мультимедийной презентации.

В образовательном стандарте указывается, что выпускник должен «быть способным вести и пропагандировать здоровый образ жизни» [1, с. 7]. Старшие кураторы и кураторы студенческих групп 5 курса факультета английского языка систематически проводят индивидуальные и групповые беседы по вопросам борьбы с курением, пропаганды здорового образа жизни и роли спорта. В частности, эти беседы затрагивают следующие темы: «В вине ли истина?»; «МГЛУ – во мгле, бросай курить!»; «No games, just sport» и т.д.

3. Профессиональные компетенции.

Ввиду необходимости значительно усилить профессиональную направленность процесса преподавания специальных языковых дисциплин данная группа компетенций рассматривается в единстве всех составляющих ее видов деятельности.

а) Организационно-управленческая деятельность.

Согласно образовательному стандарту, от выпускника требуется умение «пользоваться глобальными информационными ресурсами» [1, с. 7]. Поиск значимой информации в процессе подготовки к занятиям осуществляется студентами с помощью локальной университетской сети, а также ресурсов Интернета. В помощь студентам предлагается список сайтов, на которых можно найти необходимый материал по ключевому слову/фразе с помощью поисковой системы. Кроме этого, активно используется электронная почта для пересылки учебных материалов и осуществления контроля СУД студентов.

б) Преподавательская деятельность.

Для того чтобы выпускники могли «осуществлять основные функции преподавателя иностранных языков на основе интеграции знаний и профессионально значимых навыков и умений», а также «пользоваться иностранным языком как предметом и средством обучения» [1, с. 8] преподаватели кафедры оказывают организационно-методическую помощь студентам как непосредственно в период производственной педагогической практики, так и на ориентировочно-подготовительном этапе.

В частности, перед педагогической практикой используются возможности дисциплины «ЯПО» в отношении особенностей реализации педагогического общения на уроке средствами иностранного языка, т.е. для активизации так называемых клише классного обихода. Список подобных клише обычно предоставлялся студентам в кабинете английского языка в качестве материала для изучения. Однако в период ориентировочно-подготовительного этапа, наряду со спецкурсами по психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков, целесообразно проводить также занятия, направленные на актуализацию обозначенных выше клише в речи будущих учителей («brushing up»). Эти занятия должны иметь

коммуникативную направленность, и особое внимание следует обращать на соблюдение студентами таких требований к речи учителя, как аутентичность, четкость и лаконичность инструкций, разнообразие языковых и речевых средств. Например, адекватное использование глаголов (*go/come to the blackboard*); предлогов (*on page/at page*); имен существительных, обозначающих реалии школьной жизни (*record book, white board, syllabus*) и др.

В силу того, что выпускникам необходимо уметь «осуществлять рефлексию собственной педагогической деятельности» [1, с. 8], по завершении педпрактики желательно предлагать студентам анкеты/опросники в целях анализа и оценки ее результатов, а также внесения необходимых коррективов в программу ее организации и проведения.

Очевидно, что выпускник вуза также обязан «владеть современными технологиями преподавания иностранных языков» [1, с. 8]. Как уже отмечалось ранее, учебная деятельность студентов организуется в том числе – с использованием современных инновационных (социальных и информационных) технологий (проектная технология, технология обучения в сотрудничестве, видео- и компьютерные технологии, и др.). Применение этих технологий дает возможность студентам интегрировать приобретенные знания и навыки в будущую профессиональную деятельность.

в) *Воспитательная деятельность.*

В соответствии с требованиями компетентностного подхода будущие учителя должны уметь «планировать, контролировать и осуществлять идеологическую и воспитательную работу с учащимися/студентами» [1, с. 8]. Идеологическая, воспитательная и информационная работа со студентами проводится в полном соответствии с планом кураторской деятельности, утвержденным кафедрой. Помимо индивидуальных и групповых бесед по вопросам здорового образа жизни и роли спорта в течение учебного года на кураторских часах, а также во внеучебное время проводится обсуждение актуальных вопросов политической, социальной и экономической жизни белорусского государства как важной составляющей европейского и международного сообщества, например:

- «Восток–Запад? Особенности многовекторной внешней политики белорусского государства»;
- «Моральное перевооружение в русле глобализации»;
- «Социально ориентированная внутренняя политика Республики Беларусь»;
- «Выборы: бремя или гражданский долг»;
- «Белорусские и зарубежные СМИ: особенности освещения событий»;
- «Грипп: профилактика и борьба с истерией» и др.

Таким образом, студенты получают знания и необходимый опыт для осуществления своей воспитательной деятельности.

г) *Учебно-методическая деятельность.*

От выпускников вуза требуется умение «разрабатывать разноуровневые тесты и другие контрольные задания для диагностики качества усвоения учебного материала по иностранным языкам» [1, с. 9]. В этой связи следует подчеркнуть, что по завершении темы, входящей в проблемное поле разделов «ЯПО», студентам часто предлагается самим разработать тесты и листы с заданиями (Task sheets) в целях осуществления взаимоконтроля качества усвоения учебного материала.

д) *Научно-исследовательская деятельность.*

Одной из важных составляющих компетентности выпускника является умение «готовить научные рефераты, доклады, тезисы выступлений» [1, с. 9]. В ходе выполнения дипломного исследования или написания курсовой работы студентам рекомендуется активно участвовать в работе научных конференций, осуществлять научные публикации. При этом в научно-исследовательскую деятельность вовлечены студенты не только старших, но и младших курсов, так как на базе кафедры функционирует ряд студенческих научных объединений, принять участие в работе которых могут все желающие.

е) *Инновационная деятельность.*

Образовательный стандарт предписывает будущим учителям «участвовать в разработке инновационных программ обучения и воспитания на основе использования современных мультимедийных и информационных технологий» [1, с. 10]. Осуществляя проектную деятельность в рамках тематики «ЯПО», студенты, как правило, представляют ее результаты в виде мультимедийных презентаций, подготовленных самостоятельно с использованием программы Power Point. Кроме того, они самостоятельно подбирают, записывают и затем демонстрируют в ходе аудиторных занятий видеоклипы текущих новостей, транслируемых на английском языке по спутниковому телевидению, сопровождая их своими комментариями.

Наконец, важно обратить внимание на то, в какой мере структура и содержание выпускного экзамена отвечают требованиям компетентностного подхода. Как указывается в «Образовательном стандарте», «выпускник должен владеть междисциплинарным подходом при решении проблем, обладать способностью к интеграции знаний» [1, с. 6]. Содержание экзамена по рассматриваемой дисциплине определяется именно с учетом интегрированного подхода, призванного проконтролировать сформированность вышеобозначенных компетенций. Рассмотрим подробнее структуру экзамена.

1. Лингвостилистический анализ текста.

В эту часть экзамена интегрированы такие дисциплины, как «Стилистика», «Основы перевода», «Фонетика», а также все три раздела (устный, письменный, социально-политический дискурс) дисциплины «ЯПО». Анализ текста с целью понимания интенции автора должен осуществляться с учетом когнитивных, прагматических и стилистических особенностей текстов разной жанрово-стилевой принадлежности. Это поможет студентам учиты-

вать вышеуказанные особенности в порождении собственных устных и письменных текстов, а также в обучении учащихся основным видам речевой деятельности.

2. Беседа по одной из предложенных проблем.

В этой части экзамена проверяется сформированность у студентов профессионально-коммуникативной компетенции на материале всех разделов дисциплины «ЯПО».

3. Контроль сформированности речевых лексических навыков и умения реферировать газетную статью.

Ниже представлены примеры коммуникативно ориентированных заданий, входящих в третью часть экзамена.

1. *To call a conference*

While considering an essay of your student you notice that this word combination is used there too often. Give a couple of synonyms to him/her.

(To summon, to convene a conference)

2. *A counterpart*

Your student can't get the contextual meaning of this word. Use this word in proper context for him/her to understand it.

The French foreign minister is meeting with his German counterpart.

3. *A fence sitter*

Your friend understands this word combination too literally. Provide your definition to it.

It's a person who hesitates, the one who can't make up his/her mind which side to take; he or she tries to maintain neutrality.

4. Your friend is a news reporter from Wales. He is unaware of the results of the recent talks between DPRK and the Republic of Korea. Look through the news item and provide your friend with a brief summary of the main outcome of the talks.

Первые за почти два года военные переговоры между КНДР и Южной Кореей, намеченные на четверг в пограничном пункте Пханмунджом в демилитаризованной зоне, зашли в тупик. Камнем преткновения стало требование Сеула к Пхеньяну принести извинения за потопление 26 марта в Желтом море южнокорейского судна "Чхонан", на борту которого погибли 46 военных моряков. В ходе двухчасовой встречи делегация РК «энергично потребовала от КНДР признать ответственность за гибель "Чхонан", принести извинения и наказать виновных», отмечается в заявлении министерства обороны Южной Кореи. Делегация КНДР категорически отвергла причастность страны к этому инциденту, назвала все "провокацией Сеула и Вашингтона" и повторила, что "не признает выводов международной комиссии, указывающей на Пхеньян как на виновника гибели судна".

Таким образом, в настоящей статье обозначены лишь некоторые аспекты реализации компетентного подхода в процессе преподавания дисциплины «Язык профессионального общения». Дальнейшая работа в этом направлении позволит уточнить и конкретизировать содержание компетенций, формируемых в рамках данной дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный Стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-21 06 01-01. – «Современные иностранные языки (преподавание)». – Минск, 2008. – 50 с.

This article throws light on the peculiarities of teaching linguistic university students oral communication in the context of *the competence-based approach*. The academic, social and interpersonal, professional competences laid down in the ‘Educational Standard of the Republic of Belarus’ are revealed within the framework of the discipline ‘Language for Professional Communication’.

Поступила в редакцию 25.11.10

И.П. Макаренко

СИСТЕМА ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема оптимизации условий *формирования рецептивных лексических навыков у студентов неязыкового вуза* посредством построения научно обоснованной системы текстов для чтения. Определена *двухуровневая иерархия* принципов отбора и организации текстов, применение которых позволяет создать систему текстов, являющуюся адекватной базой для формирования рецептивных лексических навыков. Приводятся параметры системы текстов, обеспечивающей условия, необходимые для успешного овладения рецептивной лексикой студентами неязыкового вуза. Дается анализ лингвистической, психологической и методической функций, которые выполняются созданной нами системой текстов в процессе формирования навыков. Охарактеризована цикличность работы с текстами при обучении рецептивной лексике с учетом закономерностей овладения рецептивными лексическими навыками. Отражена взаимосвязь между аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работой при организации процесса обучения подъязыку специальности.

На современном этапе развития общества цели дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах носят подчеркнуто практический характер [1]. Одним из требований к практическому владению иностранным

языком выпускниками неязыковых вузов является умение читать литературу по специальности. Чтение с достаточной скоростью и адекватным пониманием возможно только в том случае, если восприятие, узнавание и осмысление слов осуществляются на уровне навыка. Следовательно, одним из важнейших условий, определяющих умение читать, в том числе и специальную литературу, является сформированность рецептивных лексических навыков (РЛН).

Анализ навыков как компонентов общей и речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя), психологических и психолингвистических закономерностей восприятия речи (И.М. Берман, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия), психологических особенностей овладения словом (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, М.М. Кольцова, С.Л. Рубинштейн, Т.Н. Ушакова), а также учет лингвистических характеристик слова (Б.Н. Головин, А.А. Уфимцева, З.А. Харитончик) позволили в методических целях выделить следующие стадии формирования РЛН в процессе чтения на иностранном языке: 1) восприятие–осмысление лексической единицы (ЛЕ); 2) упрочение связи «форма–значение»; 3) стабилизация связи «форма–значение». Каждая из названных стадий имеет свои цели и требует определенных условий для их достижения.

Условия формирования РЛН в значительной мере определяются характером используемых текстов и способом их организации, а эффективность процесса обучения обеспечивается в первую очередь системностью материала, на основе которого строится этот процесс (З.А. Решетова). Поэтому наиболее адекватной основой для формирования РЛН представляется *система текстов для чтения*, параметры которой позволяют учитывать особенности овладения рецептивной лексикой. Ее создание предполагает применение ряда принципов отбора и организации текстов. Ввиду того, что тексты обладают двумя видами характеристик – качественными и количественными, а их организация осуществляется с учетом этих характеристик, нами установлена д в у х у р о в н е в а я и е р а р х и я принципов отбора и организации текстов для чтения. Иерархичность принципов задает последовательность действий, ведущих к построению системы текстов. При определении принципов отбора текстов принималась во внимание необходимость осуществлять формирование РЛН в процессе изучающего и ознакомительного чтения, а также дополнительное использование приемов просмотрового и поискового чтения.

Первый уровень иерархии принципов отбора предопределяет к а ч е с т в е н н ы е характеристики текстов: 1) принцип *лексической репрезентативности* предметно-тематического содержания общепрофессиональных дисциплин; 2) принцип *аутентичности*. *Второй уровень* иерархии принципов отбора текстов, включающий принципы-маркеры, регулирует к о л и ч е с т в е н н о е выражение характеристик текстов: 1) принцип учета уровня трудности текстов (трудность определяется по формуле читабельности Ю. Тулдава [2, с. 109]); 2) принцип учета объема текстов.

Первый уровень иерархии принципов организации текстов задает основное направление упорядочения отобранных текстов: 1) принцип *системности*; 2) принцип *последовательной синхронизации* с курсами общепрофессиональных дисциплин. Второй уровень иерархии принципов организации текстов, включающий принципы-спецификаторы, уточняет расположение текстов в системе общепрофессиональных текстов для чтения в соответствии с их количественными характеристиками: 1) принцип постепенного повышения уровня трудности текстов; 2) принцип постепенного увеличения объема текстов.

Оптимальные параметры текстов, заложенные в названных принципах, отражены в табл. 1, где охарактеризована система текстов для чтения, созданная нами для специальности «Агрономия».

Последовательное применение сформулированных принципов отбора и организации текстов позволяет создать систему общепрофессиональных текстов для чтения, которая обеспечивает повторяемость ЛЕ в аутентичных текстах на фоне градуированного усложнения условий формирования РЛН. Принципы являются универсальными, приложимыми к любой неязыковой специальности.

Язык отобранных текстов рассматривается нами в качестве базового подъязыка специальности (БПС), поскольку он содержит все необходимые базовые понятия и наиболее частотные ЛЕ. В процессе формирования навыков БПС как объект усвоения представлен словарем-минимумом. Для специальности «Агрономия» его объем составил 625 ЛЕ [3].

Система текстов для чтения, построенная в результате применения двухуровневой иерархии принципов отбора и организации текстов, выступает в качестве основы для формирования РЛН у студентов неязыкового вуза, выполняя при этом разные функции с лингвистической, психологической и методической точек зрения.

С лингвистической точки зрения данная система текстов служит для демонстрации взаимосвязанного функционирования единиц БПС в письменной речи. В специальных текстах излагаются научные знания о существующей действительности и раскрываются отношения между ее компонентами. Понятия об этих компонентах и их отношениях закреплены в значениях ЛЕ, являющихся первичными компонентами содержания текста [4, с. 5]. Таким образом проявляется связь ЛЕ с внеязыковой действительностью. Отмечается, что системе реалий всегда соответствует лексическая система [5, с. 5]. Это говорит о том, что внеязыковая и языковая системность в определенной мере совпадают, и это находит отражение в текстах, так как «текст – первичная данность всех дисциплин» (М.М. Бахтин).

Таблица 1

Система текстов для чтения как основа для формирования рецептивных лексических навыков
у студентов неязыкового вуза

| Дисциплинарные циклы | Тематические подциклы | Тексты в рамках подциклов | Вид чтения | Объем текстов в печ. зн. | Количество незнакомых слов, % | Уровень трудности текстов (R) |
|----------------------|--------------------------------|---|-----------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Ботаника | Корень | текст из аутентичного учебника по ботанике научно-популярная статья научно-производственная статья | изучающее | 2800 | 5 | 1,8 |
| | Лист | | | | | |
| | Цветок | | | | | |
| Почвоведение | Половое размножение | текст из аутентичного учебника по почвоведению научно-популярная статья научно-производственная статья | ознакомительное | 3800 | 7 | 1,9 |
| | Бесполое размножение | | | | | |
| | Почвообразование | | | | | |
| Почвоведение | Свойства почвы | текст из аутентичного учебника по почвоведению научно-популярная статья научно-производственная статья | изучающее | 3100 | 6 | 2,0 |
| | Почвенный профиль | | | | | |
| | Органическое вещество почвы | | | | | |
| Генетика | Почвенное плодородие | текст из аутентичного учебника по генетике научно-популярная статья научно-производственная статья | ознакомительное | 4100 | 8 | 2,1 |
| | Хромосомная наследственность | | | | | |
| | Нехромосомная наследственность | | | | | |
| Физиология растений | Мутации | текст из аутентичного учебника по физиологии растений научно-популярная статья научно-производственная статья | изучающее | 3400 | 7 | 2,2 |
| | Гибридизация | | | | | |
| | Растения и вода | | | | | |
| Физиология растений | Фотосинтез | текст из аутентичного учебника по физиологии растений научно-популярная статья научно-производственная статья | ознакомительное | 3700 | 8 | 2,4 |
| | Питание растений | | | | | |
| | Рост растений | | | | | |
| Физиология растений | Растения и свет | текст из аутентичного учебника по физиологии растений научно-популярная статья научно-производственная статья | ознакомительное | 4700 | 10 | 2,5 |
| | Стресс и устойчивость растений | | | | | |
| | Растения и свет | | | | | |
| Физиология растений | Стресс и устойчивость растений | текст из аутентичного учебника по физиологии растений научно-популярная статья научно-производственная статья | изучающее | 3700 | 8 | 2,5 |
| | Растения и свет | | | | | |
| | Стресс и устойчивость растений | | | | | |

БПС как средство обозначения – это система, включающая дисциплинарные лексические подсистемы, которые, в свою очередь, членятся на тематические подсистемы. Соответственно этому система текстов для чтения включает в себя четыре дисциплинарные подсистемы (ботанику, почвоведение, генетику и физиологию растений). Каждая из них также делится на ряд тематических подсистем. Таким образом, система текстов представляет обучаемому систему БПС в ее функционировании. При этом каждая подсистема текстов представляет соответствующую лексическую подсистему.

Поскольку каждая из дисциплин обслуживается не только сугубо специфичными терминами, но и общеупотребительной и общенаучной лексикой, а также заимствует ряд терминов из других дисциплин, значительная часть ЛЕ совпадает в этих дисциплинах. То же справедливо и в отношении разных тем. Система текстов не только пронизана лексическими связями в рамках тем и дисциплин, но и характеризуется межтематическими и междисциплинарными связями, и на этом фоне действуют парадигматические и синтагматические связи ЛЕ.

Обучение БПС на основе созданной системы общепрофессиональных текстов позволяет зафиксировать в сознании обучаемых не внешнюю, чисто лингвистическую лексическую системность, а системность, которая реализуется в текстах и необходима для их понимания.

Главная особенность БПС «Агрономия» – его комплексность, т.е. включение лексических систем ряда дисциплин. Она объясняется комплексностью агрономии как науки и, соответственно, как специальности. Созданная система из 60 текстов для чтения отражает эту комплексность и построена таким образом, что использует свойство дисциплин заимствовать ЛЕ друг у друга [6].

Поскольку слово является не только лингвистической единицей, но и психологической данностью, созданная система текстов играет не менее важную роль в усвоении рецептивной лексики с психологической точки зрения.

В широком смысле в качестве объекта усвоения выступают не отдельно взятые ЛЕ, а БПС в целом, представленный словарем-минимумом. Эффективность усвоения любого объекта определяется ориентировкой обучаемого в данном объекте, так как ориентировка составляет «психологическое основание всех приобретений в процессе учения» [7, с. 81]. П.Я. Гальпериным было выделено три типа ориентировки: *первый*, характеризующийся опорой на случайные признаки, *второй* – опорой на эмпирически подобранные признаки, *третий* – опорой на существенные свойства и отношения, специально выделенные путем анализа. В результате исследования автором был сделан вывод о том, что третий тип ориентировки, который является наиболее обобщенным и опирается на принципы строения изучаемого материала, на предметные единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания, является наиболее эффективным; а действие, сложившееся на

основе данного типа ориентировки, характеризуется высокой устойчивостью и полным переносом [8, с. 77–78]. Дальнейшие исследования третьего типа ориентировки привели к существенным уточнениям в понимании ее содержания и способов ее построения. З.А. Решетова, занимаясь разработкой направления, связанного с построением ориентировки обучаемых в учебном предмете, который выступает в качестве объекта усвоения, сделала вывод о том, что системное представление объекта усвоения приводит к *системной ориентировке* в нем [9, с. 98]. В сознании обучаемых формируется целостный образ данного объекта как системы, а ориентирами служат признаки и связи элементов системы. Автором было доказано, что *системная ориентировка* повышает эффективность усвоения материала [7, с. 105].

Если исходить из того, что системное представление объекта усвоения приводит к системной ориентировке в нем, то можно утверждать, что чтение специально созданной системы текстов приводит к системной ориентировке обучаемых в БПС, так как система текстов строится таким образом, чтобы отражать функционирование БПС в различных проявлениях его системности. Читая тексты, обучаемые получают информацию о фактах и явлениях действительности, но «проводником» всей этой информации служит подъязык специальности, так как все явления, их свойства и отношения обозначены словами. Поэтому при чтении системы текстов в сознании обучаемых отражается не только иерархичность ее строения и строения описываемых в ней явлений, но и членимость БПС как средства обозначения, а также отношения его единиц. Результатом этого отражения является формирование ориентировочного образа БПС, который носит системный характер. Таким образом, чтение системы текстов приводит к системной ориентировке обучаемых в БПС, а такая ориентировка повышает эффективность его усвоения.

Помимо того, что система текстов имеет большое значение для овладения БПС в целом, в ней создаются необходимые условия для усвоения минимальных единиц материала – ЛЕ, так как процесс овладения БПС идет снизу вверх и начинается с усвоения ЛЕ в рамках определенной темы. Последовательное изучение тематических подсистем в пределах дисциплины приводит к усвоению всей лексической подсистемы данной дисциплины, а овладение дисциплинарными подсистемами дает овладение БПС в целом. Для того чтобы состоялось овладение БПС, у обучаемых должен быть сформирован образ каждой новой ЛЕ. Чтение системы текстов, с одной стороны, позволяет студентам усвоить инвариант формальной стороны ЛЕ (за счет их многократного восприятия), а с другой стороны – дает возможность овладеть обобщенным значением ЛЕ. Так как лексические значения объемны, усвоение всех их аспектов не может произойти сразу. Кроме того, значения развиваются и по мере развития характеризуются все более высоким уровнем обобщения. Именно в системе текстов,

обеспечивающей многомерное раскрытие значений ЛЕ, их обогащение происходит за счет вариативности и новизны контекстов, формирования соответствующих обобщенных образов.

Усвоение БПС начинается с формирования РЛН на основе *трех текстов тематического подцикла* изучаемого дисциплинарного цикла с учетом выделенных стадий. Цель *первой* стадии формирования навыков (восприятие-осмысление ЛЕ) заключается в создании целостных перцептивных образов новых слов, в которых ведущую роль играет зрительный компонент, и соотнесении перцептивных образов ЛЕ со зрительными образами обозначаемых ими объектов или с представлениями о явлениях, процессах, а также осознание обучаемыми ассоциативных связей с другими словами. Исходя из этого, используемый на данной стадии текст для чтения должен обеспечивать обучаемым возможность установить правильные зрительно-слухо-моторные соответствия новых ЛЕ и определить их значения. При этом в тексте должны создаваться такие условия, в которых лексические значения будут определяться однозначно, а сами ЛЕ при повторной встрече будут способствовать догадке о значении других новых ЛЕ, встречающихся далее в тексте. Текст, обладающий такими характеристиками, рассматривается нами как *информационно-презентационный*. В рамках системы текстов, созданной для специальности «Агрономия», каждый *первый текст* тематического подцикла (информационно-презентационный) взят из аутентичного учебника по общепрофессиональной дисциплине. Он представляет обучаемым тему в систематизированном изложении и дает им возможность установить форму, значение и употребление ЛЕ по изучаемой теме. Данный текст предназначается для изучающего чтения и предполагает аудиторную работу.

Цель *второй* стадии (упрочение связи «форма-значение») – закрепить взаимное соответствие компонентов полимодального образа слова при ведущей роли зрительного компонента; более отчетливо сформировать связь формы новых ЛЕ с предметно-понятийным аспектом значения; сформировать синтагматические, парадигматические и смысловые связи новых ЛЕ; добиться сворачивания развернутого процесса перекодирования, целостного и мгновенного узнавания ЛЕ. Для достижения поставленной цели вариативность контекстов, в которых встречаются изучаемые ЛЕ должна быть минимальна, а действия обучаемых должны характеризоваться быстротой выполнения. Поэтому на данной стадии наиболее целесообразно применять *уточняющие микротексты*, содержательно связанные с первым текстом, но не дублирующие его, а также предусмотреть повторное обращение к этому тексту с новой задачей с использованием приемов просмотрового и поискового чтения.

Цель *третьей* стадии (стабилизация связи «форма-значение») – расширить диапазон условий, в которых связь «форма-значение» может функционировать, не подвергаясь нарушениям; придать навыкам сопротив-

ляемость деавтоматизирующим воздействиям; сделать их устойчивыми; привести к обобщению значений ЛЕ в сознании обучаемых. Для реализации этой цели обучаемые должны встретиться с новыми ЛЕ в более сложных условиях – в более трудном в смысловом и синтаксическом отношении контексте, характеризующемся большей новизной. Требуется повысить уровень сменяемых контекстов, представить тему в неизвестных аспектах. Для этого используются второй и третий тексты тематического подцикла, рассматриваемые в качестве *информационно-дополняющего* и *информационно-обобщающего*. *Второй текст* является статьей из научно-популярного журнала, представляющей изучаемую тему в новом аспекте и описывающей новые отношения и состояния уже знакомых студентам явлений действительности, тем самым расширяя лексические значения изучаемых ЛЕ. *Третий текст*, являющийся статьей из научно-производственного журнала, завершает изучение данной темы, способствуя обобщению значений ЛЕ и появлению устойчивости навыков. Научно-популярные статьи предназначаются для ознакомительного внеаудиторного чтения, научно-производственные – для изучающего аудиторного, в соответствии со степенью значимости содержащейся в них информации. Кроме того, работа с этими текстами дополняется приемами просмотрового и поискового чтения.

После того как усвоены ЛЕ данного тематического подцикла происходит переход к следующему тематическому подциклу и так далее, пока не состоится овладение ЛЕ данной дисциплины. Затем осуществляется работа в рамках следующих дисциплинарных циклов, что в конечном итоге дает овладение всем БПС. При этом в каждом дисциплинарном цикле на протяжении ряда тематических подциклов происходит чередование аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, что, с одной стороны, дает возможность преподавателю контролировать исходные условия, а также конечный результат формирования РЛН, а с другой стороны – позволяет обучаемым приобрести навыки самостоятельной работы. После этого каждый последний тематический подцикл дисциплины изучается студентами самостоятельно, во внеаудиторное время, что позволяет соблюдать соотношение между аудиторной и самостоятельной работой, предписываемое программой по иностранному языку [1].

Так система общепрофессиональных текстов для чтения выполняет роль основы для формирования РЛН. Она позволяет учитывать специфику неязыкового вуза, комплексность и системность БПС, стадии формирования РЛН; в ней создается повторяемость ЛЕ; на ее основе обучаемые совершают действия, ведущие к усвоению лексического минимума БПС. Методическая значимость системы текстов проявляется в том, что процесс овладения специальной лексикой складывается не стихийно, а целенаправленно, и этот процесс регламентирован условиями, создаваемыми самой системой текстов, и действиями с ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иностранный язык : учебная программа для высших учебных заведений / сост. : Л.В. Хведченя, И.М. Андреасян, О.И. Васючкова. – Минск : РИВШ, 2008. – 32 с.
2. Тулдава, Ю. Об измерении трудности текста / Ю. Тулдава // Учен. зап. / Тартуский гос. ун-т. – Тарту, 1975. – Вып. 345, т. 4 : Труды по методике преподавания иностранных языков. – С. 102–115.
3. Макаренко, И.П. О создании рецептивного словаря-минимума для студентов неязыкового вуза / И.П. Макаренко // Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 15–16 дек. 2009 г. : в 2 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т ; редкол. : Н.П. Баранова [и др.]. – Минск, 2009. – Ч. 2. – С. 204–206.
4. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / И.М. Берман и [др.] ; под ред. И.М. Бермана и В.А. Бухбиндера. – Киев : Вища шк., 1977. – 175 с.
5. Трубачев, О.Н. К вопросу о реконструкции различных систем лексики / О.Н. Трубачев // Лексикограф. сб. / Отд-ние лит. и яз. АН СССР. – М., 1963. – Вып. 6. – С. 3–11.
6. Макаренко, И.П. Обучение рецептивной лексике (английский язык) : учеб.-метод. пособие для студентов агроном. специальностей / И.П. Макаренко. – Горки : БГСХА, 2007. – Ч. 1. – 152 с.
7. Решетова, З.А. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 207 с.
8. Гальперин, П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий / П.Я. Гальперин // Доклады Акад. пед. наук РСФСР. – 1958. – № 2. – С. 75–78.
9. Решетова, З.А. Характеристика знаний учащихся, формируемых при изучении объекта как системы / З.А. Решетова, С.Т. Тарлеева // Психолого-пед. проблемы проф. образования : сб. ст. / Моск. гос. ун-т ; редкол. : П.Я. Гальперин [и др.]. – М., 1979. – С. 53–100.

The article deals with the problem of creating optimum conditions for *the formation of non-linguistic university students' receptive lexical skills*. There have been established the principles of foreign language texts selection and organization providing an opportunity to develop *a system of texts for reading* which may serve as an adequate basis for the skills formation. The linguistic, psychological and methodological functions of the system of texts in the process of teaching receptive vocabulary have been revealed.

Поступила в редакцию 27.12.10

А.В. Тучинский

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В статье описана разработанная автором и экспериментально апробированная *методическая организация безэквивалентной лексики французского языка* в сопоставлении с русским, белорусским и английским языками. В зависимости от степени совпадения культурных концептов в сопоставляемых языках определены типичные для французского этноса немотивированные и мотивированные реалии, передаваемые посредством безэквивалентной лексики.

Human beings ... are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society The fact of the matter is that the “real world” is, to a large extent, unconsciously built up on the language habits of the group We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.

Edward Sapir. The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language

О переводе можно говорить как о процессе бесконечной приближенности, или бесконечной относительности, поскольку нет однозначного соответствия между тем, как различные языки отражают признаки реальной действительности. Многие российские и зарубежные исследователи считают, что лексико-семантические единицы языка непосредственно реагируют на изменения во всех сферах человеческой деятельности (З.К. Тарланов, 1984; Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1980; М.А.К. Halliday, 1978; В.П. Фурманова, 1993; Э. Сепир, 1993; R.W. Langacker, 1997; А. Вежицкая, 1999; С.Г. Тер-Минасова, 2000).

Переводчик часто сталкивается с ситуацией, когда сигнификативное значение лексической единицы не может быть напрямую соотнесено с соответствующим иноязычным понятием. Подобные слова называют *безэквивалентной лексикой* (БЭЛ). Как специфический элемент культуры БЭЛ зачастую являются тем, что в переводческих терминах определено как *непереводимое*. Вместе с тем безэквивалентная лексика содержит информацию высокой ценности, так как отражает специфические реалии страны изучаемого языка.

Обычно значительное количество безэквивалентных лексических единиц образуют автономную подгруппу и передают концепты, обозначающие предметы быта, явления, свойственные исключительно данному этносу. При этом количество таких единиц в разных языках, регистрируемых толковыми словарями, неодинаково и обусловлено объективными факторами. Формирование культурно маркированного словарного состава языка – длительный процесс, и во многом он зависит от близости народов-носителей. В рамках

нашего исследования близость/отдаленность контактов народов изучаемых языков обуславливает наличие специфических трудностей у студента, изучающего французский язык как вторую специальность после языка английского.

В словаре французского языка БЭЛ составляет около 2 %. Это означает, что на ее долю приходится ориентировочно 10 000 единиц из 500 000 слов. БЭЛ русского языка составляет 6–7 % от общего количества активно употребляемых русских слов. Будучи отдельным самостоятельным сегментом словарного состава, такая лексика функционально направлена в специальную, с точки зрения данного языка, область знаний, позволяя глубже понять менталитет данного народа.

Наличие в языке БЭЛ, с ее формальными и семантическими характеристиками, ставит перед методикой преподавания иностранных языков задачу ее особой организации. Экспериментально установлено, что стратификация лексического материала с учетом подобной специфики отдельных групп лексических единиц позволяет значительно оптимизировать процесс овладения ими. Поэтому для ее эффективного усвоения требуется рационально организовать учебный материал. То есть целесообразно сгруппировать безэквивалентную лексику с учетом трудностей в процессе ее усвоения: создать ее методическую типологию. Объединение в группу слов с общими характеристиками способствует лучшему осмыслению их формальных и смысловых признаков и существенно облегчает процесс формирования компетенции будущего переводчика.

В условиях субординативного мультилингвизма вследствие универсальности языковой картины мира (ЯКМ) естественен перенос языкового опыта студентов и интерференция. Поэтому, сопоставив, в какой мере совпадают концепты, передаваемые в четырех языках, есть возможность организовать именно принцип *межъязыковой корреляции в сопоставляемых языках* и определить те группы лексических единиц (ЛЕ), которые возникают при сопоставлении абсолютных реалий, характерных только для данной культуры, и относительных, которые имеются во всех сравниваемых культурах, но объем их значений не совпадает.

С позиций совпадения значений ЛЕ, номинирующих соответствующий культурный концепт, нами была проанализирована и отобрана БЭЛ французского, английского, русского и белорусского языков в их сопоставлении, что позволило структурировать ее в виде 13 основных групп.

Для методической организации БЭЛ наиболее перспективной видится классификация, которая включает *мотивированные* и *немотивированные* единицы БЭЛ, так как акцент при этом делается на происхождение, наличие/отсутствие конкретных исторических и культурно обусловленных причин, послуживших основой появления БЭЛ. Важен также учет ментальных операций при переключении с одного языка на другой. Это наблюдается в случаях несовпадения значений ЛЕ, передающих те или иные понятия в различных культурах, или в случае их частичного совпадения.

Наиболее полная классификация реалий французского языка представлена в исследованиях В.Л. Муравьева, который разграничивает *лингвистические* и *этнографические* лакуны [1]. К л и н г в и с т и ч е с к и м лакунам он относит те ЛЕ, которые связаны с отсутствием у носителей данного языка возможности выразить отдельным словом или устойчивым словосочетанием понятие (реже суждение), лексически зафиксированное в другом языке. В отличие от лингвистических, э т н о г р а ф и ч е с к и е лакуны непосредственно связаны с внеязыковой национальной реальностью. Они не могут быть выявлены только при помощи простой констатации отсутствия в одном из языков слова (фразеологизма) для выражения понятия, закрепленного в лексике другого языка. В каждом типе В.Л. Муравьев выделяет ч е т ы р е вида лакун. *Первые три* вида – *абсолютные, относительные* и *векторные* – являются общими как для лингвистических, так и для этнографических лакун. Наличие а б с о л ю т н ы х лакун зависит от того, что один язык выделяет и лингвистически оформляет одни стороны и определенный объем действительности, а в другом языке обозначены другие стороны и другой объем этой же реальности. О т н о с и т е л ь н ы е лакуны – это те культурно маркированные лексемы, которые существуют во взаимодействующих языках, но различаются частотой употребления. В случае, когда речь идет о в е к т о р н ы х лакунах, имеются в виду количественные различия в результате несовпадения понятийных объемов разноязычных слов. Кроме этого, в отдельную группу лингвистических лакун В.Л. Муравьевым отнесены *стилистические* лакуны на том основании, что в одном из языков отсутствует стилистическая окраска слова, которая превращает эту лексему в культурно окрашенную. Среди этнографических лакун в особую группу ученый выделяет *ассоциативные* лакуны, которые, независимо от того, являются они лакунами или нет, способны вызвать у носителей данного языка определенные языковые ассоциации, закрепленные в другом языке за другими словами, т.е. а с с о ц и а т и в н ы е лакуны. Здесь закономерен интерес к ассоциациям, которые порождены национальной внеязыковой действительностью, т.е. носят лингвоэтнографический характер.

Данный подход к классификации реалий представляется несколько спорным по двум причинам: 1) выделение лингвистических лакун как самостоятельного типа представляется недостаточно правомерным, так как все лексические лакуны, будучи единицами языка, по сути лингвистические; 2) непродуктивность предложенной классификации видится в наличии одних и тех же видов лакун в обоих типах, что, по-видимому, не в полном объеме отражает специфику национального языкового сознания (в случае деления обоих типов), не позволяя тем самым дальнейшую, ориентированную на учет возникающих трудностей, разработку эффективной методики обучения.

Овладение новым языком предполагает не только усвоение его лексики и грамматики, но и вхождение в его концептосферу. И поскольку концепт – единица сознания, это означает, что концептосферы близких по происхождению и культуре народов могут в определенных сегментах совпадать, что

в условиях постоянного взаимодействия ЯКМ проявляется в переносе/интерференции культурных концептов, которые находят отражение в реалиях конкретного языка. При таком подходе к организации БЭЛ акцент делается на происхождение, наличие/отсутствие конкретных исторических и культурно обусловленных причин, послуживших основой возникновения лексики с национально-культурным компонентом семантики. Поэтому наиболее перспективной видится классификация БЭЛ, включающая *немотивированные*, т.е. универсальные, и *мотивированные*, т.е. специфические, реалии, так как в этом случае создаются предпосылки, необходимые для осознания значений лексических единиц и формирования ассоциативных связей, которые при переводе стимулируют вызов соответствующих концептов и слов из внутреннего лексикона.

Немотивированные реалии имеют место в тех случаях, когда соответствующие концепты (языка и культуры) в силу конкретных исторических и культурных причин оказались ненормированными в данной лингвокультурной общности, т.е. коммуникативно нерелевантными для народа. Они не могут быть объяснены отсутствием предмета или явления в национальной культуре принимающего языка и не означают отсутствия в сознании народа соответствующего концепта: достаточно часто бывает, что тот или иной «культурный предмет» присутствует в обеих культурах, но занимает в каждой из них совершенно различное положение, разное место на ценностной шкале лингвокультурного сообщества, входит в разные ассоциативные ряды. Сравнивая французскую лексику с лексикой других языков, ученые часто говорят о том, что французскому слову свойственна немотивированность, слабость словообразования, отвлеченный характер семантики. Утверждения о слабой мотивированности французской лексики в значительной степени объясняются, с одной стороны, фонетическим изнашиванием французских слов исконного фонда, а с другой стороны, широким включением во французскую лексику заимствований, продуктивность которых в качестве способа пополнения словаря определяется характером контактирующих языков, своеобразием языковой ситуации и лингвистической идеологии общества, а также внутривидовыми особенностями языка-реципиента. В «Словаре иностранных слов» [2] мы обнаружили 1222 лексемы, которые образованы из элементов латинского языка, 1438 слов заимствованы русским языком из французского языка, 460 слов имеют английское происхождение. Речь идет о широкоупотребительных ЛЕ, получивших распространение в области общественно-политической и бытовой лексики. Как отмечают исследователи, многочисленность заимствований – отнюдь не признак слабости языка, а скорее признак его открытости, восприимчивости культуры народа к иному новому. Так, в середине прошлого века в русском и английском языках больше всего общекультурных (неспециальных) заимствований было из французского языка.

В случае отсутствия концепта в культуре иностранного языка его трансляция на этот язык осложняется вследствие межъязыковой лексической лакунарности, так как отсутствие концепта влечет за собой отсутствие однозначной лексической единицы в языке перевода. Такая ситуация наблюдается при переводе мотивированных реалий, под ними понимают обозначение в языке лексической единицей культурного концепта, который существует исключительно в данном языке и данной культуре.

Вместе с тем в условиях мультилингвизма как мотивированные, так и немотивированные реалии могут оказаться абсолютными по отношению к одному языку и относительными – по отношению к другому. В качестве основного критерия для выделения абсолютных и относительных реалий мы определяем степень совпадения значений ЛЕ, номинирующей соответствующий культурный концепт. В случае относительных реалий мы имеем дело с различным объемом заполнения культурного концепта, который может по-разному актуализироваться в зависимости от того или иного лингвокультурного сообщества. При трансляции отсутствующего в одном из изучаемых языков культурного концепта, детерминированного особенностями национальной культуры коммуникантов, мы имеем дело с абсолютными реалиями того либо иного языка.

Проведенное исследование реалий французского языка по отношению к английскому, русскому и белорусскому языкам, имеющим различный характер, различные причины возникновения и требующим разных способов их элиминирования, позволило структурировать их в абсолютные и относительные группы с учетом критерия мотивированности/немотивированности.

Нами отобрана группа абсолютных мотивированных французских единиц БЭЛ в отношении русского, белорусского и английского языков. Именно культура французской лингвокультурной общности определила те условия и обстоятельства, при которых данные ЛЕ отсутствуют в этих языках. Информация, заключенная в этих ЛЕ, приобретает из личного опыта жизни в определенной социокультурной среде. Если такой опыт отсутствует, человек не имеет достаточных фоновых знаний для адекватного понимания текста. К таким ЛЕ мы отнесли понятия, концепты, не встречающиеся у представителей славянской и англосаксонской лингвокультурных общностях. Сюда нами отнесены названия государственных и экономических институтов, общественных организаций, средств массовой информации Франции, структур из области образования, здравоохранения, социального обеспечения, военного дела, а также реалии из области истории, сферы искусства и повседневной жизни.

При рассмотрении данных ЛЕ мы сгруппировали слова, не имеющие эквивалентов в славянской и английской действительности и поэтому в случае их перевода на русский язык подразумевают комментарий социокультурологического характера, который выражает то, что, с точки зрения представителей славянской культуры, передает особенности жизни французского социума. Речь идет о комментарии энциклопе-

дического характера, который направлен на выявление историко-культурной значимости описываемого факта (явления, события) и должен быть составлен с учетом особенностей национального менталитета: *clochard m* – клошар ‘человек, не имеющий ни жилища, ни работы, существующий подаванием или мелким приработком, ночующий, как правило, под мостом’, *HLM, habitation à loyer modéré* ‘дома с умеренной квартирной платой, строительство которых финансируется государством’, *retenue f* ‘мера наказания во французской школе, состоящая в задержании школьника после уроков, лишения прогулки в воскресенье’. Таким образом, при трансляции данных ЛЕ, когда звучащее слово ни своей семантикой, ни графически, ни интонационно не вызывает у русскоязычного реципиента ассоциативных связей с русским языком и не имеет регулярных соответствий в русском, белорусском и английском языках, переводчик прибегает к разъяснительному (описательному) виду перевода, суть которого заключается в раскрытии значения исходной единицы с помощью развернутого комментария. Перевод в данном случае является, по сути, толкованием, которое помогает снять национально-специфический барьер, позволяя достичь высокой степени понимания при достаточно высокой точности.

В данную группу вошли также слова, дословный перевод которых, хотя и может помочь догадаться о значении транслируемой ЛЕ, но без дополнительного комментария, репрезентирующего особенности картины мира французской лингвокультурной общности, не объясняет в полной мере сущность обозначенного словом явления: словосочетание *Hôtel Matignon* ‘Матиньонский дворец’ непонятно для русскоязычного адресата, если не добавить, что это резиденция премьер-министра Франции, иногда – премьер-министр; равно как *Quai des Orfèvres* ‘Кэ дез Орфевр, Уголовная полиция Франции’; *Coq gaulois* ‘галльский петух – символ Франции, в настоящее время также эмблема французских спортсменов на международных соревнованиях’; *Buste de Marianne* ‘бюст Марианны, аллегорическое изображение Французской Республики – бюст женщины во фригийском колпаке’; *Fleurs de lis (lys)* ‘лилии – эмблемы королевской власти’. Трансляция данных слов подразумевает использование двух способов перевода: транскрипции и разъяснительного (описательного) вида перевода, что исключает недопонимание и затушевание национальной специфики. Использование в данном случае комбинированного вида перевода делает возможным процесс элиминирования лакун в тексте, который адресован русскоязычному реципиенту.

Необходимым условием коммуникации является наличие общих знаний коммуникантов, включающих знание кода, т.е. языка как набора разноуровневых единиц и правил оперирования ими, и внекодовые знания, т.е. знания, которые выходят за пределы языка и детерминированы определенной культурой, тем или иным образом влияя при этом на коммуникацию. Именно последнее обстоятельство является, в нашем случае, основным критерием выявления мотивированных реалий, которые объясняются отсутствием явления или предмета в национальной культуре принимающего языка. То, что

присутствует в культуре и номинировано в языке людей одной национальности, не обязательно присутствует в культуре людей другой национальности. Так, французское и английское мышление не знакомо с концептом «щи», поскольку сам предмет в их культурах отсутствует. Если возникает необходимость упомянуть данный концепт в речи, французы и англичане либо используют в своей речи варваризм, называя *щи* по-русски, либо прибегают к описательному обороту типа *русский капустный суп*. На этом основании мы и отнесем культурный концепт «щи» к абсолютным мотивированным реалиям русского и белорусского языков. Мы отобрали группу *абсолютных мотивированных русских лингвокультурологических единиц* БЭЛ, которые, как выяснилось, аналогичным образом организованы в отношении французского языка, являясь яркими выразителями национального колорита русской (шире – славянской) культуры. При знакомстве француза или англичанина с белорусской/русской действительностью возникает необходимость формирования у них соответствующего концепта (скорее всего, в виде представления), который способен облегчить восприятие текста: *валенки* ‘*bottes de feutre portées en hiver*’, *каша* – *kacha* ‘*plat populaire russe à base de bouillie de sarrasin, de millet etc.*’, *махорка* ‘*tabac de qualité inférieure*’, *пельмени* – *pelmenis* ‘*sorte de ravioli russes*’, *пирожки* – *pirojki* ‘*sorte de petits pâtés farcis de viande, de légumes, de pommes etc.*’, *регистрация* ‘*règlement qui consiste à avoir sur sa carte d’identité l’indication du domicile fixe*’, *частушки* ‘*couplets populaires russes*’. Трансляция данных ЛЕ на французский язык подразумевает также использование комбинированного способа перевода, когда описательный (разъяснительный) перевод в тексте сочетается с заимствованием или калькой, что также позволяет сохранить в тексте перевода национально-специфический элемент языка-отправителя. В условиях изучения французского языка как второго иностранного для нас важно было установить, что данные ЛЕ являются абсолютными единицами БЭЛ и в английском языке, что также подразумевает использование этого вида перевода: *valenki (felt boots)*; *kasha (dish of cooked grain), gruel; raw tobacco*; *pelmeni (kind of ravioli), meat dumplings; pasty, patty, pie*; *registration of residence permit*; *chastushka (two-line or four-line rhymed couplets or ditty on some topical or humorous theme)*.

В ходе исследования нами обнаружено значительное количество абсолютных немотивированных французских единиц БЭЛ в русском и белорусском языках. Отсутствие этих ЛЕ в русском и белорусском языках не означает отсутствие соответствующих понятий в сознании носителя славянской культуры. Однако, в силу сложившихся тех или иных исторических причин, эти слова оказались неназванными. В группу абсолютных немотивированных французских реалий, которых нет в русском и белорусском языках, вошли следующие ЛЕ: *ambiance f* ‘приятная моральная атмосфера в собравшейся компании’, *budgétivore m* ‘живущий за счет государства’, *cruciverbiste m* ‘любитель разгадывать кроссворды’, *promiscuité f* ‘положение человека, вынужденного выносить присутствие многих неприятных ему людей; шокирующая близость, тесное соседство разнородных людей’,

spécialité f ‘специально приготовленное фирменное блюдо, которое наиболее удается в том или ином ресторане и благодаря которому этот ресторан популярен’, *sursitaire m* ‘пользующийся отсрочкой от военного призыва’. Перевод данных ЛЕ происходит с помощью специального комментария, который, привнося некоторый колорит незнакомой реципиенту культуры, обеспечит более глубокое понимание смысла текста путем раскрытия значения специфического элемента чужой культуры.

Для разработки методики обучения переводу БЭЛ особый интерес представляют абсолютные немотивированные французские единицы БЭЛ для английского языка. При порождении речи на втором иностранном языке высказывание носит характер “внутреннего перевода” с кода, носящего черты не только родного языка, но и первого иностранного. Это обстоятельство должно быть особым образом учтено как при трансляции абсолютных немотивированных французских единиц БЭЛ для английского языка, так и при трансляции абсолютных немотивированных английских слов в сопоставлении с французским языком, так как для нас было важно установить и учесть размеры культурологической дистанции между культурой отправителя и культурой реципиента: французское *agonie f*, означая во французском языке ‘dernière lutte avant la mort’, имеет в английском языке значение ‘souffrance (agony)’. Подобным образом ведет себя и слово *application f*, означая по-французски ‘zèle, diligence’. В английском языке – это уже другое означаемое: ‘demande, dossier, écrit de demande’. Приведем другие примеры абсолютных французских реалий для английского языка: *bachelier m* по-французски означает ‘celui qui a son diplôme de bachelier. – En France, les jeunes gens passent un examen à la fin de leurs études secondaires, le baccalauréat (le bac). Ceux qui y sont reçus peuvent être admis alors dans les “grandes écoles”, dans les universités’. В английском языке слово *bachelor* имеет другое означаемое: ‘célibataire’. Французская лексема *hasard m*, имея значение ‘chance f, événement m imprévisible’, означает в английском языке ‘risk’. Мы зафиксировали 213 подобных слов.

Наблюдается и обратная ситуация, когда абсолютные немотивированные русские единицы БЭЛ структурированы во французском языке: совершенно очевидно, что данные понятия присутствуют в сознании носителя французского языка и культуры, однако вопрос их трансляции на французский язык решается, как правило, путем комментария, который восполняет пробел в фоновых знаниях адресата сообщения, компенсируя лауну в принимающей культуре. В данную группу вошли следующие ЛЕ: *дошкольник* передается на французский язык следующим образом: *enfant d'âge préscolaire*. Здесь важно учитывать, что слово *дошкольник*, являясь немотивированной абсолютной единицей БЭЛ во французском языке, перестает быть таковым в английском языке: в словаре мы без труда находим слово *preschooler*. Подобным образом ведет себя немотивированная абсолютная русская лексема *лежебока* во французском языке: *un fainéant qui est toujours couché*. В английском языке эта лауна перестает быть абсолютной: словарь английского языка фиксирует слово *deep-sheep*.

С точки зрения сопоставления языков и разработки методики обучения переводу БЭЛ несомненный интерес представляют ЛЕ, являющиеся абсолютными немотивированными русскими реалиями как для французского, так и для английского языка. Например, *зубошлен* – фр. *quelqu'un qui à la suite d'une déformation de ses lèvres (d'habitude charnue) articule mal*, англ. *mumbling unintelligibly*; *допризывник* – фр. ***conscrit m de la formation prémilitaire***, англ. *pre-conscript soldier*; *именинник* – фр. *celui dont on célèbre l'anniversaire*, англ. *one whose birthday it is*; *однолюб* – фр. *qui n'aime qu'une fois, homme d'un seul (или d'une unique) amour*, англ. *a person who had one love*; *солнценок* – фр. *l'endroit le plus exposé au soleil*, англ. *solar heat*; *старшеклассник* – фр. ***élève m de la classe supérieur***, англ. *high school senior student*.

Для нашего исследования интерес представляют русский и белорусский языки, находящиеся в ближайшем родстве: психологически мы больше настроены на общее в белорусском и русском языках, чем на различное. Тем не менее на фоне схожести отличительные особенности проявляются наиболее выразительно. Мы выявили абсолютные мотивированные белорусские единицы БЭЛ для русского языка: *вочап* ‘шест, к которому прикрепляется ведро у колодца’; *глей* ‘вязкая глинистая почва’; *грыбасей* ‘грибной дождь’; *дасеўкі* ‘окончание сева’; *дранік* ‘оладья из тертого картофеля’; *дружка* ‘подруга невесты в свадебном обряде’; *засеўкі* ‘начало сева’; *панцак* ‘перловый суп’; *пасад* ‘место, на которое сажали невесту на свадебной домашней церемонии’.

Как показали результаты исследования, лакуны обнаруживаются в любом сочетании языков, однако наиболее выразительно они подчеркивают отличия близкородственных языков и культур, где процент общего, схожего достаточно высок. Так, мы выделили группу абсолютных мотивированных русских единиц БЭЛ в сравнении с белорусским языком: *горичник* – *дзікая пятрушка*, *зудень* – *кароставы клешч*, *приданница* – *нявеста з пасагам*, *сизарь* – *дзікі голуб*. Эти слова структурированы подобным образом и во французском языке, являясь абсолютными единицами БЭЛ: ***percil m sauvage***; ***tique f***, ***ixode m***; *la fiancée avec une dot*; ***pigeon m sauvage***.

В отдельную группу нами выделены ЛЕ, присутствующие как в русской культуре, так и в культуре белорусской, однако их значения русский язык не смог выразить в пределах одного слова, а выразил в пределах сочетания нескольких слов, одно из которых выполняет функцию словообразовательного или грамматического форманта, а все словосочетание выполняет функцию отдельного слова для выражения лексического значения. Такие ЛЕ мы отнесли к мотивированным относительным русским единицам БЭЛ для белорусского языка: *благовоние* – *пах*, *пахучасць*; *лицо* – *правы бок*, *добры бок*; *пусторосль* – *рэдкі хмызняк*; *кувшинка* – *белы гарлачык*.

Несмотря на близкородственные связи и вхождение русского и белорусского языков в восточнославянскую группу, нами выявлены абсолютные немотивированные белорусские единицы БЭЛ для русского языка, что

было учтено при составлении комплекса упражнений по обучению переводу БЭЛ. Отсутствие однозначной ЛЕ в русском языке не вызвано в данном случае особенностями национальных культур: данные предметы или явления присутствуют в обеих культурах. К подобным ЛЕ отнесем следующие слова: *багоўка* ‘божья коровка’; *воўна* ‘овечья шерсть’; *вылупак* ‘вылупившийся птенец’; *гуляка* ‘ловкий танцор’; *замужка* ‘замужняя женщина’; *нястраўнасьць* ‘несварение желудка’. Подобные явления обнаружены нами и при сопоставлении русских абсолютных немотивированных реалий в белорусском языке. Так, например, мы обнаружили ЛЕ *досуг*, которая означает ‘вольны час, вольная часіна’. Во французском языке эта реалья перестает быть абсолютной: словарь французского языка фиксирует слово *loisir m*, равно как *пахтанье*, означающее в белорусском языке ‘збіванне масла’. Во французском языке – это *barattage m*. По-иному ведут себя абсолютные немотивированные русские лексемы *закат*, *перловка*, *страда*, являясь абсолютными как в белорусском, так и во французском языках. Сравним: бел. *захад сонца*, *ячныя крупы*, *гарачая пара* – фр. *coucher m du soleil*, *orge m perlé*, *temps m de la moisson*.

Когда язык не может по некоторым причинам иметь однословный номинант, он находит возможность назвать предмет (признак, действие) полилексемным номинантом. Большой интерес для нашего исследования в этом смысле представляют русский и белорусский языки, которые находятся в тесном родстве, ибо именно при наличии значительного сходства лексического материала индивидуальные признаки структуры разных систем проявляются с наибольшей яркостью. Аналогично относительным немотивированным русским единицам БЭЛ проявляют себя относительные немотивированные белорусские единицы БЭЛ для русского языка. Нам удалось выявить следующие лексические единицы: *бляхарня* ‘жестяная мастерская’; *ваўначос* ‘чесальщик шерсти’; *бусянка* ‘аистовое гнездо’; *веснавей* ‘весенний ветер’; *гарбарня* ‘кожевенный завод’; *ільянішча* ‘место, на котором рос лен’; *мулярства* ‘ремесло каменщика’; *надвячорак* ‘предвечернее время’; *паплеціна* ‘тонкая жердь, при помощи которой закрепляется солома на крыше’; *посніца* ‘постная пища’. К русским немотивированным относительным единицам БЭЛ в сравнении с белорусским языком относим следующие слова: *варенец* ‘адтопленое малако’; *копченка* ‘вэнджанае мяса, вэнджаная рыба’; *лесоторговец* ‘лясны купец’; *несмышлєныш* ‘малы яшчэ’; *первопутье* ‘першая санная дарога’. Все эти слова превращаются в абсолютные лакуны во французском языке: *lait m cuit au four et caillé*, *poisson m*, *jambon m fumé*, *vendeur m de bois*, *petit bête m*, *première neige f*. В другую группу русских немотивированных относительных единиц БЭЛ для белорусского языка относим слова *неотложка* ‘неадкладная (хуткая) дапамога’; *свекловица* ‘цукровыя буракі’; *скопление* ‘вялікая колькасць’; *скотник* ‘даглядчык жывёлы’; *южанин* ‘жыхар поўдня’. Эти ЛЕ имеют однозначное прямое соответствие во французском языке: *ambulance f*; *betterave f*; *agglomération f*; *accumulation f*; *rassemblement m*; *vacher m*; *Méridional m*.

Часто случается, что в тексте актуализируются не несколько различных культурно-специфических смыслов, а разные признаки одного и того же культурно-специфического смысла. В случае русско-белорусского билингвизма и изучения французского языка в качестве второго иностранного после английского для нас особый интерес представляет группа отобранных относительных немотивированных французских единиц БЭЛ в отношении контактирующих в нашем случае языков, так как основной причиной коммуникативных неудач в межкультурной коммуникации является непонимание переводчиком системы значений той культуры, на языке которой ведется коммуникация, и способов ее актуализации, которая характерна для данного лингвокультурного сообщества. Это приводит к тому, что переводчик неверно оперирует ЛЕ при порождении речи и неверно связывает означаемое и означающее при интерпретации высказываний. Утрачивая прежние семантические и стилистические связи, данные ЛЕ принимают новые значения, не соответствуя более по значению или по стилю своему этимону. Речь идет о семантическом аспекте на уровне слова. В этой группе мы различаем ЛЕ, имеющие несовпадения в соизучаемых языках либо во всех значениях, либо несовпадения частичные. В данную группу вошли следующие ЛЕ: фр. *addition* *f* имея то же самое значение, что и в английском языке – ‘прибавление, увеличение, дополнение’, имеет дополнительное значение во французском – ‘счет (в ресторане)’. Подобным образом ведет себя фр. *hôtel* *m*, означая, как и в английском ‘гостиница, отель’, имеет и другое значение во французском языке – ‘особняк, дворец; резиденция короля’. Эта же ЛЕ, входя в состав словосочетаний, означает ‘здание городского муниципалитета’ (*Hôtel de ville*), ‘главный почтамт’ (*Hôtel des Postes*). Такие ЛЕ имеют сходство формы при смысловом различии. Их буквальный перевод обычно ведет к смысловой ошибке, избежать которой можно, определив случаи совпадения/несовпадения объемов значений данных ЛЕ во французском и английском языках. Перевод данных ЛЕ подразумевает комментарий, который направлен на предупреждение ошибок, которые могут привести к недоразумениям, и порой серьезным. Упражнения на обучение переводу данной группы слов были составлены нами таким образом, что в них обязательно присутствует контекст, когда решающее значение для правильного понимания значения слов имеет учет их системных связей, а это, в свою очередь, снимает механическое уподобление неверному, с точки зрения значения, их английским аналогам.

Таким образом, на основании проведенного сопоставительного анализа выявленных при исследовании и лингводидактически структурированных групп БЭЛ французского, английского, русского и белорусского языков, мы приходим к выводу о том, что перевод предполагает формирование у студентов стратегий и тактик адекватной передачи речевого сообщения, содержащего реалии, на язык перевода, так как переводческая деятельность – сложный процесс, в котором существенное значение имеет взаимодействие контактирующих культур, норм господствующего в принимающей культуре

дискурса, уровня культурных знаний потенциальных реципиентов. Следовательно, необходимым компонентом содержания обучения профессиональной межкультурной коммуникации является БЭЛ, которая была отобрана и классифицирована нами с учетом общности и различий ЯКМ, ментальных концептов в родном и соизучаемых языках и их этнолингвистических особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Муравьев, В.Л.* Лексические лакуны: На материале лексики французского и русского языков / В.Л. Муравьев. – Владимир, 1975. – 96 с.
2. Словарь иностранных слов. – 10-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1983. – 608 с.

The article refers specifically to the procedure for selecting types of non-equivalent vocabulary in French as a second foreign language in view of the similarity and difference in the linguistic world image. The principal mental concepts discussed in the article are observed through examination and use of native and studied languages in relation to their ethnolinguistic identities.

Поступила в редакцию 16.12.10

НАШИ АВТОРЫ

Башкирова Юлия Владимировна – зам. декана по научной работе педагогического факультета Барановичского государственного университета. Тел. (8-0163) 44-17-17.

Валуйская Татьяна Леонидовна – ст. преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка. Тел. 200-15-93.

Гец Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры последипломного языкового образования ФППК МГЛУ. Тел. 288-25-66.

Иванов Олег Владимирович – преподаватель кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Карпук Галина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Тел. (8-0152) 74-07-39.

Кашлев Сергей Семенович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Кирилчик Татьяна Казимировна – преподаватель кафедры теории и практики английской речи БГЭУ. Тел. 209-88-29.

Климович Екатерина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Колосовская Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Кушнир Надежда Яковлевна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии филиала Российского государственного социального университета в г. Минске. Тел. 291-36-98.

Леонтьев Павел Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры стилистики английского языка МГЛУ. Тел. 288-25-63.

Макаренко Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры английского языка Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. Тел. (8-02233) 5-94-22.

Полещук Вероника Анатольевна – аспирант лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования. Тел. 200-53-38.

Саврицкая Александра Сергеевна – аспирант лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования. Тел. 200-53-38.

Тучинский Алексей Викторович – начальник отдела зарубежных связей МГЛУ. Тел. 284-80-67.

Юркевич Евгений Александрович – педагог социальный отдела воспитательной работы МГЛУ. Тел. 284-38-05.

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 2(18), 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 10.01.11. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризо-
графия. Усл. печ. л. 8,37. Уч.-изд. л. 9,51. Тираж 100 экз. Заказ 01.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования “Минский госу-
дарственный лингвистический университет”. ЛИ №02330/0548503 от 16.06.2009 г.
Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192.