

# ***ВЕСТНИК МГЛУ***

***СЕРИЯ 2***

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

***№1 (19)/2011***



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>Валуйская Т.Л.</i> Условия развития интеллектуальной инициативы студентов.....	6
<i>Гормоза Т.В.</i> Оптимизация эмоционального состояния студентов в стрессовой ситуации.....	13
<i>Калашиник А.В.</i> Половозрастная динамика потребности в самопознании при переходе от подросткового возраста к ранней взрослости.....	21
<i>Чуткина Г.М.</i> Социально-перцептивная компетентность будущего учителя: структура и содержание .....	29

### Психология обучения иностранным языкам

<i>Иванов О.В.</i> Факторы понимания речи как основа для организации целенаправленного обучения школьников.....	36
<i>Климович Е.А.</i> Показатели сформированности чувства языка .....	44
<i>Крот Л.Г.</i> Лингвистические предпосылки коррекции плеоназма в коммуникативно-когнитивном аспекте .....	52
<i>Поляков А.М.</i> От субъекта деятельности к субъекту отношений, от знака к символу: экспериментальное исследование символической функции сознания .....	59
<i>Слепович Е.С., Поляков А.М.</i> Представления о норме и патологии как фактор практической деятельности психолога, работающего с детьми с отклонениями в психическом развитии .....	69

### Методика преподавания иностранных языков

<i>Бричикова В.Г.</i> Комплекс коммуникативно ориентированных упражнений для формирования у студентов умения читать литературу по специальности на иностранном языке .....	76
<i>Гребень Т.Н.</i> Развитие социокультурной компетенции на основе текстов культурологической направленности.....	83
<i>Громыко М.Н.</i> Лингвокультуремы в русскоязычных публицистических текстах как объект формирования языковой компетенции у иностранных студентов .....	91
<i>Ефремова А.А.</i> Проведение занятий по иностранному языку с использованием мультимедийных технологий.....	97

<i>Лещева Л.М.</i> Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей: проблемы, решения, перспективы.....	104
<i>Макаренко И.П.</i> Лингвометодическая характеристика базового подязыка агрономии.....	113
<i>Максименя Н.Н., Туровская И.С.</i> Метод <i>ситуационного обучения (Case Study Method)</i> в преподавании РР-дисциплин.....	120
<i>Medvedev G.I.</i> Language Variation in TEFL Classroom (A case study in the Language Centre of Sultan Qaboos University in Oman).....	128
<i>Молоткова Ю.В.</i> Использование компьютерных технологий в обучении системе иероглифического письма.....	134
<i>Самойленко Н.Б.</i> Применение метода <i>проектов</i> при изучении предметов гуманитарного цикла.....	141
<i>Сатинова В.Ф.</i> Обучение восприятию и пониманию аудиотекста с одностороннего предъявления.....	150
 <i>Наши авторы</i> .....	 159

---

## CONTENTS

### **Pedagogy**

<i>Valujskaya T.L.</i> The Conditions for the Students' Intellectual Initiative Development .....	6
<i>Gormoza T.V.</i> Optimization of Students' Emotional State in a Stressful Situation.....	13
<i>Kalashnik A.V.</i> Gender and Age-Dependent Dynamics of Self-Knowledge Need from Adolescence to Early Youth .....	21
<i>Chutkina G.M.</i> Social Perception Competence of the Future Teacher: Structure and Content .....	29

### **Psychology of Foreign Language Teaching**

<i>Ivanov O.V.</i> Factors Influencing Speech Comprehension as a Basis for a Purposeful School Education.....	36
<i>Klimovich E.A.</i> Index of Language Sensitivity Formation .....	44
<i>Krot L.G.</i> Linguistic Premises of Pleonasm Correction in Communicative-Cognitive Aspect....	52
<i>Polyakov A.M.</i> From Subject of Activity to Subject of Relations, from Sign to Symbol: Experimental Investigation of Symbolic Functioning of Consciousness .....	59
<i>Slepovich E.S., Polyakov A.M.</i> Representations about Norm and Pathology as the Factor of Practice of the Psychologist Working with Children with Abnormal Development.....	69

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

<i>Brichikova V.G.</i> The Formation of Students' Skills in Reading Specialized Literature on the Basis of Communicative Exercises.....	76
<i>Greben T.N.</i> Developing Sociocultural Competence with the Help of Cultural Texts.....	83
<i>Gromyko M.N.</i> Linguistic Cultureemes in Texts Written in the Russian Language as the Object of Foreign Students' Linguistic Competence Development.....	91
<i>Yafremava A.A.</i> Application of Multimedia Technologies in a Foreign Language Class.....	97
<i>Leshchova L.M.</i> Teaching a Foreign Language to Non-Linguistic University Students: Problems, Solutions, and Perspectives .....	104
<i>Makarenko I.P.</i> Linguistic and Methodological Characteristics Description of the Basic Agronomic Sublanguage.....	113
<i>Maximenya N.N., Turovskaya I.S.</i> Case Study Method Application in Teaching PR.....	120
<i>Medvedev G.I.</i> Language Variation in TEFL Classroom (A Case Study in the Language Centre of Sultan Qaboos University in Oman).....	128
<i>Molotkova Y.V.</i> The Use of Computer Technology in Teaching the Hieroglyphic Writing System.....	134
<i>Samoilenko N.B.</i> Project Work in the Process of Foreign Language Learning (teachers').....	141
<i>Satinova V.T.</i> Teaching Listening Comprehension and Understanding Text Presented Once .....	150
<i>Our authors</i> .....	159

*Педагогика*

Т.Л. Валуйская

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
ИНИЦИАТИВЫ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме развития интеллектуальной инициативы студентов в образовательной среде вуза. Интеллектуальная инициатива представляется как нестимулированное извне продолжение мышления за пределами ситуативной заданности. Отмечается, что именно способы познавательной деятельности являются критериями для выделения качественно своеобразных уровней интеллектуальной активности: стимульно-продуктивного, эвристического и креативного. В статье анализируется динамика интеллектуальной активности студентов на протяжении обучения в вузе, обсуждаются результаты формирующего эксперимента.

В числе наиболее важных направлений развития высшего образования называются его информатизация и компьютеризация, фундаментализация, гуманизация, обеспечение преемственности и непрерывности образования, повышение активности студентов и их творческого потенциала.

Человек, обладающий достаточно высоким творческим потенциалом, всегда был интересен для науки и практики не только в связи с возможностью создания нового оригинального продукта, но и в связи со способностью совершенствовать процессы и средства, приводящие к высокой продуктивности, а также готовностью меняться, развиваться в соответствии с изменчивостью современного мира. Поэтому особенно важным становится нахождение концептуальных оснований и разработка соответствующих им технологий образовательного процесса, направленных на создание условий для развития личности, способной действовать в ситуации неопределенности, совершать компетентный выбор и нести за него ответственность. Личности, не просто приспособляющейся к различным внешним условиям, а «выходящей «за пределы» требований ситуации, проявляющей интеллектуальную инициативу.

*Интеллектуальная инициатива* «в чистом виде» стала предметом многолетних исследований Д.Б. Богоявленской и ее последователей: И.А. Сусоколовой, И.А. Петуховой, П.Т. Тюрина и др. «Нестимулированное извне продолжение мышления за пределами ситуативной заданности» [1] служит показателем интеллектуальной инициативы субъекта в специально сконструированной «многослойной» экспериментальной ситуации. Индикатором наличия у субъекта интеллектуальной инициативы является способ деятельности, вернее – его самопроизвольное изменение. Следует отметить, что надситуативная интеллектуальная активность представляет собой достаточно редкое явление и характерна в первую очередь для одаренных детей и взрослых. Открытие и использование более эффективных способов

деятельности в ситуации, когда это не предусмотрено инструкцией и никак не поощряется экспериментатором, – свидетельство ориентации испытуемого на процесс деятельности, показатель единства развитой познавательной мотивации и интеллектуальных возможностей субъекта.

Способ – одно из основных понятий, используемых при описании организации деятельности. Проанализировав и сопоставив такие понятия, как стратегия, тактика, эвристика, алгоритм, прием, индивидуальный стиль, способ деятельности, А.Г. Виноградов сделал вывод о том, что родовым по отношению к остальным выступает понятие *способ деятельности* и выделил его ведущие признаки: 1) иерархическая организация последовательности действий; 2) способ выступает как средство (со способом действия сопоставляется цель, имеющая собственное описание); 3) эквивиальность способов (достижение одинаковой цели морфологически различающимися способами) [2, с. 9]. Последний аспект наиболее значим в контексте нашей работы.

Имеется еще одно направление в исследованиях интеллектуальной инициативы – проблема свободной инициации мышления, которая объясняется с позиций теории психологических систем (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева). При таком подходе критерием интеллектуальной инициативы становится самопроизвольная постановка проблемы, обнаружение противоречия в тексте, рисунке либо серии рисунков (т.е. чувствительность к проблемам). В работах О.К. Тихомирова, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, Е.В. Кочетовской исследованы психологические механизмы инициирования мышления в потенциально проблемных ситуациях, системная детерминация «чувствительности к проблемам» как творческой мыслительной способности [3]. А.И. Савенков, проанализировав работы Д. Гилфорда, В. Лоуэнфельда, А.Н. Лука, А.М. Матюшкина, К. Осборна и др., отметил, что сверхчувствительность к проблемам необходима в любой творческой деятельности, она является важнейшим индикатором творческих способностей и «занимает одно из ведущих мест среди качеств, свойственных одаренному ребенку» [4, с. 76].

Эти два направления не противоречат друг другу и по сути принадлежат к одной исследовательской парадигме. Обе теории рассматривают мышление как процесс все более глубокого проникновения во внутренние слои ситуации вопреки внешним наиболее очевидным решениям. В обоих направлениях интеллектуальная инициатива рассматривается как критерий творческой одаренности субъекта. В объяснительные схемы обоих направлений входит системная детерминация интеллектуальной инициативы с включением неинтеллектуальных факторов, причем детерминация не жесткая, а вероятностная. Выделены причинная детерминация, идущая от субъекта деятельности и связанная с возможностями субъекта, «инспирирующая», которая проистекает из ценностно-смысловой структуры складывающейся ситуации, и собственно обуславливающая детерминация, которая включает в себя субъективные и объективные условия, влияющие на процесс самостоятельного обнаружения противоречия или более оптимального способа деятельности [3].

Однако два этих подхода существенно различаются, когда речь идет об особенностях построения эксперимента и методике его проведения. Чувствительность к проблемам диагностируется таким образом, что на первый план выступает интуитивность восприятия или осознанность противоречия в исходном материале. При этом трудно дифференцировать, какой тип обобщения – эмпирический или теоретический – стоит за одним и тем же результатом – обнаружением противоречия. Сходство в том, что приобретаемый в экспериментальной ситуации опыт самопроизвольно анализируется, синтезируется и обобщается субъектом познавательной деятельности. И в этом смысле модель проблемного задания может быть рассмотрена как двухслойная.

Специфика метода “Креативное поле” состоит в том, что в экспериментальном материале с необходимостью содержатся не два, а три и более слоев, отражающих глубину познания объекта. Причем каждый последующий слой соотносится со все более оптимальным способом деятельности. Как отмечает Д.Б. Богоявленская, «экспериментальные исследования по методу “Креативное поле” дали возможность на основе объективных критериев выделить три качественных уровня интеллектуальной активности», обозначенные как «стимульно-продуктивный», «эвристический» и «креативный» [5, с. 121–122]. П е р в ы й , стимульно-продуктивный уровень характеризуется отсутствием интеллектуальной инициативы, для этого уровня типична внешняя активизация познавательной деятельности. При этом закономерности в построении заданий методики могут либо не обнаруживаться вовсе, либо игнорироваться индивидом, который действует строго по заданному образцу, по алгоритму. Действуя на этом уровне, индивид не становится субъектом, хозяином познавательной деятельности, а лишь отвечает на стимул соответствующей реакцией. При этом результаты этой деятельности могут быть вполне приемлемыми. Качественное отличие двух других уровней от стимульно-продуктивного состоит в том, что на них уже появляется «нестимулированное извне продолжение мышления за пределами ситуативной заданности», то есть интеллектуальная инициатива. Обнаруженная испытуемым закономерность может быть использована как частный прием или эвристика. В этом случае свой способ выступает как результат сравнения, как догадка, позволяющая усовершенствовать деятельность в экспериментальной ситуации. Однако это лишь проникновение во в т о р о й слой ситуации, использование возможностей эмпирического обобщения. Т р е т ь и й – наивысший – креативный уровень интеллектуальной активности отличается от эвристического тем, что анализ состава и структуры деятельности приводит субъекта к нахождению общих оснований построения всех заданий методики, к теоретическому обобщению, к раскрытию всеобщего, существенного путем анализа единичного. Как отмечает В.Д. Шадриков, «метод “Креативное поле” позволяет также отслеживать и процессуальную составляющую творчества» [6, с. 320].

В работах Д.Б. Богоявленской и ее учеников приведены весьма убедительные аргументы в пользу того, что именно благодаря интеллектуальной



инициативе субъекта тривиальная деятельность преобразуется в творческую. Однако М.А. Холодная считает, что Д.Б. Богоявленская изучила стили постановки и решения проблем, т.е. индивидуально-своеобразные способы выявления и формулирования проблемной ситуации, а также способы поиска средств ее разрешения [7, с. 301]. Следует учесть, что в онтологической теории интеллекта М.А. Холодной стили и способности не противопоставляются, а, более того, познавательные стили как раз относятся к категории интеллектуальных способностей. Таким образом, объяснение феномена интеллектуальной инициативы возможно искать в особенностях состава и строения индивидуального ментального опыта субъекта. По мнению самой Д.Б. Богоявленской, интеллектуальная активность не является одной из множества умственных способностей, а представляет собой единый показатель творческого потенциала личности, включающий общие умственные способности в качестве одного из компонентов [5, с. 264]. Таким образом, интеллектуальная активность не включается в структуру интеллекта, а надстраивается над ним, качественно преобразуя всю систему индивидуального ментального опыта личности.

Во многих фундаментальных работах последних лет подчеркивается важность развития интеллектуальной активности учащихся в образовательной среде, а также разрабатываются адекватные этой задаче образовательные технологии. Так, например, в проекте Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной «Математика. Психология, Интеллект» [8] есть раздел, посвященный развитию у учащихся разных стилей мышления. В монографии А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика» [9] особое внимание уделяется технологии развития эвристического мышления, выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий учащихся как субъектов учебной деятельности. Что же касается развития интеллектуальной инициативы студентов в образовательной среде вуза, то следует констатировать, что этот аспект проблемы остается практически неизученным. Такое положение дел связано, возможно, с тем, что интеллектуальная инициатива рассматривается как индикатор общей одаренности, что подразумевает исключительность данного свойства, а следовательно, бессмысленность его изучения с позиций динамики в студенческом возрасте. В то же время метод Д.Б. Богоявленской, как отмечает автор, отличаются длительность работы с каждым респондентом, трудоемкость, высокие требования к квалификации психолога, который работает с методикой, что затрудняет внедрение «Креативного поля» в практическую деятельность.

Для изучения интеллектуальной инициативы студентов была использована специально разработанная нами методика «Планиметрия», обладающая удовлетворительной надежностью и валидностью. Достоинством нашей методики являются меньшие временные затраты, простота обработки и интерпретации полученных данных, возможность групповой формы проведения (в группах до 12 человек). Методика может применяться с целью диагностики интеллектуальной инициативы субъекта начиная с 9–10-летнего

возраста. Коэффициенты ранговой корреляции результатов, полученных по методикам «Морской бой» Д.Б. Богоявленской и «Планиметрия», варьируются в диапазоне от 0,4 до 0,68 в зависимости от возраста испытуемых и специфических характеристик образовательной среды. Методика основана на следующих принципах «Креативного поля».

1. Отсутствие внешней и внутренней оценочной стимуляции.
2. Отсутствие ограничений во времени работы с методикой.
3. Отсутствие «потолка» в выполнении заданий (т.е. «многослойность», многовариантность решений).

В выборку исследования, проведенного сравнительным методом, включены студенты БГПУ факультета социально-педагогических технологий в количестве 204 человек и студенты МГЛУ факультета английского языка (90 человек). Средний коэффициент невербального интеллекта по методике Дж. Равена составил в выборке студентов БГПУ 111,6; студентов МГЛУ – 113. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Распределение студентов по уровням интеллектуальной активности  
(количество человек, %)

Вуз, курс	Уровни интеллектуальной активности							
	Стимульно-продуктивный (по образцу)		Эвристический (свой способ)		Креативный (общий способ)		Итого	
1 курс БГПУ	46	95.8	1	2.1	1	2.1	48	100
1 курс МГЛУ	36	85.7	4	9.5	2	4.8	42	100
2 курс БГПУ	33	70.2	7	14.9	7	14.9	47	100
2 курс МГЛУ	33	68.8	7	14.5	8	16.7	48	100
3 курс БГПУ	37	72.5	5	9.9	9	17.6	51	100
5 курс БГПУ	38	65.6	14	24.1	6	10.3	58	100

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что большинство студентов действительно выполняют задания по образцу, не выходя за пределы ситуации и не проявляя интеллектуальную инициативу. Особенно вышесказанное относится к студентам первого курса из обоих университетов. На втором курсе ситуация несколько меняется, что свидетельствует как в пользу окончания периода адаптации, так и организации образовательной среды. Следует отметить, что в обучении студентов применяется модульный подход в построении учебных курсов, при оценивании студентов используется кредитно-рейтинговая система, управляемая самостоятельная работа студентов организуется с использованием принципа вариативности ее содержания. Однако во всех обследованных выборках количество студентов, проявивших интеллектуальную инициативу, не превышает 35 процентов. Результаты лонгитюдного исследования также

подтверждают этот факт: стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной активности является наиболее распространенным.

Для статистической обработки данных был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты обработки представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Различия в интеллектуальной активности студентов

Вуз, курс	Значения t-критерия	Вероятность ошибки	Значимость различий
1МГЛУ/1БГПУ	1,453146	0,15	нет
1МГЛУ/2МГЛУ	2,60384	0,01	есть
1БГПУ/2БГПУ	3,99326	0,00013	есть
2БГПУ/3БГПУ	0,032431	0,97	нет
3БГПУ/5БГПУ	0,117879	0,906	нет

Таким образом, наблюдается положительная динамика проявлений интеллектуальной инициативы студентов от 1 ко 2 курсу и стабилизация свойства на протяжении последующих лет обучения в высшем учебном заведении. Следовательно, интеллектуальная инициатива оказывается зависимой от социальной ситуации развития, в которой оказывается студент или учащийся. В частности, можно говорить о периодах адаптации к новой образовательной среде как о времени своеобразного «моратория» в проявлениях интеллектуальной инициативы. (В нашем исследовании периода перехода учащихся в пятые классы из среды развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова в среду модифицированного традиционного обучения также была зафиксирована отрицательная динамика интеллектуальной активности).

Изучение условий развития интеллектуальной активности студентов в образовательной среде вуза было продолжено при помощи формирующего эксперимента, проведенного в течение IV учебного семестра на выборке студентов 2 курса БГПУ в рамках учебного предмета «Педагогическая психология». При организации эксперимента мы опирались на положение В.Д. Шадрикова о том, что для развития способностей, одаренности и интеллекта ведущим является «путь овладения интеллектуальными операциями и отработка схем их использования применительно к задачам определенного типа» [7, с. 328]. При этом особенное внимание нужно уделять метаинтеллектуальным операциям. Работы В.В. Давыдова, М.А. Холодной, С.В. Маланова, а также результаты собственных исследований применительно к школьному возрасту дали основание полагать, что для развития интеллектуальной инициативы субъекта в образовательной среде нужна трансформация содержания и методов обучения в соответствии с законами развития теоретического мышления. В качестве отдельной задачи предусматривалась

отработка структурных компонентов саморегуляции учебной деятельности (целеобразования, планирования, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), что способствует развитию в обучении свойства субъектности. Были существенно расширены возможности выбора занятий и заданий студентами для управляемой самостоятельной работы, а также применены активные методы обучения на семинарских занятиях. Особое внимание уделялось эффективности и осознанности, а не только индивидуальному своеобразию способов учебной работы.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о продуктивности такого подхода. Более половины студентов, входивших в экспериментальную группу, к концу семестра проявили интеллектуальную активность эвристического или креативного уровня. Изменения подтверждены при помощи вычисления *t*-критерия Стьюдента, статистически значимы с вероятностью ошибки  $p=0,000156$ . В контрольной группе статистически значимых изменений в уровне интеллектуальной активности не произошло. Примечательно, что результаты экспериментального обучения сохранились во времени от второго к пятому курсу. То есть интеллектуальная инициативность в студенческом возрасте оказалась довольно устойчивым свойством субъекта познавательной деятельности в условиях поддерживающей образовательной среды.

В то же время можно говорить и о динамичности данного свойства, о его подверженности формирующим влияниям в студенческом возрасте при условии перестройки содержания и методов обучения в соответствии с требованиями развивающего образования.

Важнейшим ориентиром для образовательных систем, по нашему мнению, нужно признать переход системно детерминированных психологических новообразований деятельности (интеллектуальной инициативы) в устойчивое свойство личности (интеллектуальную инициативность).

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Самара : Издат. дом «Федоров», 2009. – 416 с.
2. *Виноградов, А.Г.* Проявления творческой интеллектуальной активности в связи с особенностями организации понятийного знания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ А.Г. Виноградов. – Киев, 1990. – 24 с.
3. *Кочетовская, Е.В.* Системная детерминация чувствительности к проблемам как развивающегося свойства личности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.В. Кочетовская. – Барнаул, 1999. –177 л.
4. *Савенков, А.И.* Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
5. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей: учеб. пособие / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

6. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 329 с.
7. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
8. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
9. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

The present article is devoted to the conditions necessary for the students' *intellectual activity* development. The author reveals those different parameters of different teaching systems which assist the development of intellectual initiative and describes the results of a forming experiment.

*Поступила в редакцию 07.06.11*

Т.В. Гормоза

## ОПТИМИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ

Статья посвящена проблеме эмоционального реагирования личности в ситуации экзамена. Эмоциональная устойчивость рассматривается в контексте адаптации личности к социуму как фактор физического и психологического здоровья человека. Обсуждается проблема взаимосвязи личностной и ситуативной тревожности и их влияние на успешность учебной деятельности студентов.

Особенности *эмоционального реагирования* могут рассматриваться как проявления адаптации или дезадаптации личности к конкретной жизненной ситуации. Современная психология придает большое значение изучению особенностей эмоционального реагирования личности в «трудных» ситуациях, оказывающих неблагоприятное воздействие на физическое и психологическое здоровье человека. Такой неблагоприятной, или стрессовой, ситуацией для студентов является экзамен. Переживание положительных эмоций обеспечивает своеобразную настроенность личности на решение учебных задач. Отрицательные эмоции, как правило, затрудняют их решение. Однако в определенных условиях отрицательные эмоции также могут оказывать стимулирующее действие. Неоднозначность решения проблемы эмоциональной саморегуляции обуславливает ее значимость для учебно-познавательной деятельности.

В период экзаменационной сессии студенты испытывают сильные стрессовые воздействия, переживая не только умственное, но и психическое

напряжение. Неумение управлять своим эмоциональным состоянием приводит к нарушению функционирования нервной системы, появлению психосоматических заболеваний. Анализируя данные статистики по заболеваемости студентов минских вузов за последние десять лет, можно отметить ее рост (психические заболевания и язва двенадцатиперстной кишки – на 20 %, болезни нервной системы и органов чувств – в 3,5 раза). Этот факт определяет актуальность исследования проблемы эмоциональной саморегуляции и оптимизации эмоционального состояния студентов.

Эмоции интегративно включаются в структуру многих психических процессов (Л.С. Выготский, К. Изард, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов). По мнению П.В. Симонова, «эмоциональный тон» аккумулирует в себе наиболее общие и часто встречающиеся признаки полезных и вредных факторов, устойчиво сохранившиеся на протяжении миллионов лет естественного отбора. Эмоциональное состояние рассматривают как соответствующий компонент психического состояния. Параметрами данного компонента могут быть приняты положительная или отрицательная окраска переживания, интенсивность и устойчивость эмоциональных проявлений [1]. Под *эмоциональной устойчивостью* понимается константность психических и двигательных функций в условиях эмоциональных воздействий. Эмоциональные состояния определяют окраску текущих психических процессов, изменяя их семантические и динамические характеристики (скорость, темп, интенсивность, переключаемость).

Проблема особенностей эмоционального реагирования личности в контексте ее адаптации к социуму привлекла к себе внимание в связи с работами Г. Селье, сформулировавшего понятие стресса как общую совокупность адаптационно-защитных реакций организма на любое воздействие, порождающее физическую и психологическую травму.

Стресс, как неспецифический ответ организма на любое предъявляемое к нему требование, может быть *биологическим* и *психологическим*. Психологический, в свою очередь, подразделяют на *эмоциональный* и *информационный*. Под *эмоциональным* понимается первичная психоэмоциональная реакция на действие стрессора. Данный вид стресса проявляется в ситуациях угрозы или опасности, характеризуется ростом напряженности и тревоги, может как затруднять, так и стимулировать выполнение деятельности. Если стрессовые реакции вызывают стенические эмоции, то они способствуют мобилизации ресурсов организма, что позволяет справляться с физическими и психологическими перегрузками. *Информационный* стресс проявляется в том, что человек затрудняется в принятии правильного решения в ситуации дефицита времени, особенно, если деятельность затруднена. Данный вид стресса, как и чрезмерно сильный стрессор, приводит к дезорганизации поведения, вызывает состояние фрустрации, приводит к ухудшению качества познавательной деятельности.

Будет ли стимул играть роль психологического стрессора или нет, определяется прошлым опытом человека, его обучением, способностью

к адекватной оценке ситуации. Стресс характерен для ситуаций, в которых субъект деятельности активно преодолевает возникающие трудности. В этом случае проявляется тревога, которая существенно различается как по интенсивности переживания, так и по его направленности: оказывает либо мобилизующее, либо дезорганизирующее влияние на поведение человека.

Традиционно тревожность понимается двояко. С одной стороны, ее можно определить как эмоциональную реакцию на стрессовую ситуацию, как страх, возникающий в ситуации неопределенной угрозы (К. Изард, Р. Плутчик, Ч. Спилбергер). С другой стороны, тревожность понимается как устойчивая склонность личности испытывать состояние тревоги в ситуациях, объективно «трудными» не являющимися [2].

Состояние тревожности на физиологическом уровне приводит к активации автономной нервной системы. На психологическом уровне возникают ощущения напряжения и беспокойства. Экзамен как стрессовая ситуация может оказать весьма негативное, травмирующее воздействие на психику человека. Переживания по поводу возможного неуспеха часто являются следствием предыдущего негативного опыта. Экзаменационный стресс возникает на фоне накопленного личностью опыта неудач, актуализированного стрессовой ситуацией.

Тревожность как черта личности характеризуется устойчивой склонностью человека воспринимать угрозу своему «я» в различных ситуациях и реагировать на них усилением состояния тревоги. В данном случае можно говорить о действии механизмов психологической защиты. Имеются существенные индивидуальные различия в склонности человека испытывать данное состояние. Для индивида с низким уровнем тревожности характерны более высокие результаты в трудной ситуации, чем для лиц с более высоким ее уровнем. Кроме того, индивиды с высоким уровнем тревожности в личностно и социально значимых ситуациях переживают состояние тревоги чаще и интенсивнее, нежели субъекты с низким уровнем личностной тревожности [3]. Личностная тревожность является наиболее общим показателем эмоционального неблагополучия. Национальный институт психического здоровья США (1984) назвал эмоциональные нарушения этого вида наиболее частыми среди всех возрастных групп.

Для оценки тревожности студентов (выборку составили 128 студентов 1 курса Белгоспедуниверситета, обучающихся по специальности «Социальная педагогика. Воспитательная работа») была использована методика Ч. Спилбергера. По итогам диагностики были выделены группы студентов с высоким, умеренным и с низким уровнями тревожности. Высокий уровень с и т у а т и в н о й тревожности был выявлен у 46 % студентов, умеренный – также у 46 % и низкий – у 8 %. По личностной тревожности: у 27 % студентов – высокий уровень, у 61 % – умеренный, у 12 % – низкий уровень тревожности.

Студенты с умеренным уровнем ситуативной тревожности в стрессовой ситуации испытывают значительное нервно-психическое напряжение, особенно если эта ситуация несет угрозу для самооценки личности.

Происходит смещение мотива деятельности: вместо активного поиска решения учебной задачи, внимание акцентируется на возможной успешности / неуспешности. Завышается значимость совершенных ошибок, что приводит к нарастанию нервно-психического напряжения и может блокировать выполнение деятельности. Таким образом, в ситуативной тревожности проявляются индивидуальные различия в склонности субъекта испытывать тревогу в оценочных ситуациях.

Нами не было выявлено корреляций высокого уровня личностной тревожности с низким качеством выполнения деятельности в ситуации экзамена. Можно предположить, что мобилизующая функция тревоги может проявляться и в ситуации контроля знаний. Более того, высокий уровень личностной тревожности наряду с высоким уровнем Интеллекта способствуют проявлению высоких показателей успеваемости. В ходе исследования выяснилось следующее. При низком уровне тревожности она проявляется в случае реальной угрозы получить плохую отметку, например, незнание вопроса билета. У студентов, характеризующихся умеренным уровнем тревожности, она проявляется непосредственно перед экзаменом. Высокий уровень личностной тревожности проявляется задолго перед экзаменом: возникает тревожное ожидание, учебный материал плохо запоминается. В процессе экзамена затруднен контакт с экзаменатором, дополнительные вопросы воспринимаются как дезориентирующие. Тревожное ожидание неудачи усугубляется от сессии к сессии.

В случае, если проявляется мобилизующая функция тревоги, показатели вегетативной нервной системы приходят к норме в течение часа после сдачи экзамена. Причем это происходит независимо от результата и степени удовлетворенности им. Если же тревога начинает играть дезорганизирующую роль, то показатели вегетативной нервной системы продолжают ухудшаться [4].

Формы эмоционального реагирования в стрессовой ситуации определяются: особенностями эмоционального восприятия, индивидуальными свойствами личности, а также спецификой эмоционального воздействия.

Эмоциональное переживание представляет собой субъективное отражение мира с точки зрения возможности удовлетворения актуальных потребностей субъекта. Система чувств и система мотивов – это две стороны одного образования в психике человека (В.К. Вилюнас). Создавая условия для протекания психоэмоциональных процессов, человек воздействует на свою мотивацию и, тем самым, – на предстоящую деятельность. Поэтому саморегуляция эмоциональных состояний является неотъемлемой частью саморегуляции деятельности, учебной и профессиональной. Управлять собственным психоэмоциональным состоянием можно через создание определенных мотивов деятельности. Типизация мотивов деятельности и ситуаций межличностного взаимодействия позволяет регулировать собственное эмоциональное состояние.



Существует взаимосвязь учебной мотивации и эмоционального состояния студентов во время экзамена. Наиболее значимым, с точки зрения успешной сдачи экзамена и низкого уровня личностной тревожности, является мотив овладения профессией, который характеризуется стремлением приобрести профессиональные знания и навыки, сформировать профессионально значимые качества личности. На втором месте находится мотив приобретения знаний, который проявляется в любознательности, самостоятельности в поиске новой информации. Значимые корреляции были выявлены между высоким уровнем ситуативной тревожности и мотивом получения диплома, который в учебной деятельности проявляется в формальном усвоении знаний, ориентации на положительную отметку любым путем. Таким образом, повлиять на оптимизацию психического состояния студентов в ходе экзамена может лишь ориентация на профессию.

К нарушению адекватности восприятия учебной ситуации приводит включение механизмов психологической защиты, которая оберегает сознание от стресса. Студент начинает испытывать затруднения в понимании дополнительных вопросов преподавателя, существенно снижается качество ответа, эффективность педагогического взаимодействия. По мнению Е.В. Битюцкой, наиболее часто встречаются такие защитные механизмы как дистанцирование, уход, сублимация, регрессия. Изредка возможно проявление агрессии, когда дополнительные или уточняющие вопросы экзаменатора воспринимаются как придирка, предвзятость в отношении к студенту.

Когнитивное оценивание ситуации у студентов является механизмом, противостоящим психологической защите [5]. Осознание трудности ситуации создает предпосылки для ее принятия как очередной жизненной задачи, организующей конкретную деятельность по ее преодолению. Нами были выделены следующие критерии когнитивной оценки ситуации, переживаемой как «трудной»: значимость для субъекта, невозможность осуществлять контроль за ситуацией, ее неопределенность, невозможность прогнозировать исход, необходимость быстро реагировать, повышение затрат внутренних ресурсов и их недостаток для преодоления ситуации.

“Антизащитный” механизм когнитивной оценки проявляется в следующем: чтобы успешно сдать экзамен, ответить на дополнительные или уточняющие вопросы преподавателя, студент должен увидеть ситуацию с точки зрения трудностей, которые она создает, с целью их преодоления. С увеличением индекса личностной тревожности более вероятным становится восприятие ситуации как выходящей из-под контроля. Нарастает чувство неопределенности ситуации, дефицит внутренних ресурсов. Студенты, у которых был отмечен умеренный уровень личностной тревожности, наилучшим образом ориентируются в ситуации, способны к быстрому принятию решений, наиболее точно прогнозируют вероятность возникно-

вения затруднений. Студенты, у которых был отмечен чрезмерно низкий уровень тревожности, испытывают трудности в прогнозировании возможных затруднений, в подготовке ответа, для них характерно чувство, что они запаздывают с реакцией на происходящее.

Овладение навыками когнитивной оценки способствует снижению уровня неопределенности ситуации и негативных эмоций студента. Ситуация превращается в более контролируемую и прогнозируемую. Эффективность когнитивной оценки ситуации студентом обусловлено действием трех факторов: академическими знаниями, эффективной коммуникацией с преподавателем, а также имеющимся опытом разрешения подобных ситуаций в прошлом.

В процессе исследования были выявлены связь между эмоциональным состоянием и индивидуальными свойствами личности (экзаменационный стресс у интерналов более выражен, чем у экстерналов), а также гендерные различия: (для юношей характерно сохранение проблемно ориентированного копинга, для девушек – эмоционально ориентированного).

Были выделены следующие причины возникновения страха у студентов перед экзаменом: 1) низкая самооценка студента, его неуверенность в собственных знаниях; 2) страх реакции родителей и снижение материального вознаграждения, а также негативное влияние на будущую учебную или профессиональную деятельность; 3) отмена стипендии и негативная оценка товарищей.

Также можно отметить следующее. После сдачи первого экзамена эмоциональное напряжение существенно снижается, но продолжает сохраняться достаточно высоким на протяжении всей экзаменационной сессии. Данный факт характерен для студентов как с высоким, так и с низким уровнями ситуативной тревожности. Вместе с тем, если полученная на первом экзамене отметка оказалась ниже ожидаемой, то тревога в отношении последующих экзаменов будет значительно выше, чем в начале экзаменационной сессии.

По мере повторения сходных стрессовых ситуаций личность использует полученный опыт для формирования приемов борьбы с фрустрацией, которые свидетельствуют о проявлении адаптации организма и личности к трудным жизненным условиям. Адаптивное поведение характерно для человека, у которого даже под воздействием сильных раздражителей состояние фрустрации не наступает. Стрессоустойчивость можно воспитать. Психическое здоровье человека, собственно, и означает сознательное управление своим поведением в экстремальных условиях путем построения эффективных моделей поведения.

По мнению ряда исследователей, уровень тревоги достигает апогея к двадцати годам, т.е. в период обучения в вузе, что совпадает с наиболее интенсивными психическими и умственными нагрузками, и обуславливает необходимость приобретения навыков саморегуляции и оптимизации эмоционального состояния. К тому же, юношеский возраст является наиболее

сензитивным для формирования осознанной саморегуляции и самоконтроля (А.Е. Личко, И.С. Кон, А.В. Кучменко).

Устойчивости к стрессу способствует формирование способов его преодоления, причем главное здесь – накопление и осмысление соответствующего опыта. Нами учитывалось, что значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания: при низком уровне тревожности необходимо формировать мотивы деятельности студента, повышать его чувство ответственности; высокая тревожность предполагает снижение субъективной значимости ситуации, осмысление деятельности и формирование уверенности в себе и успехе.

Уверенность в себе – свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом своих навыков и способностей для достижения значимых для него целей. По мнению Р. Зигмунда, ключевыми здесь являются установки по отношению к собственной персоне, самовербализация, самооценка человека. А. Лазарус выделил четыре группы навыков, необходимых для уверенного поведения: способность открыто говорить о своих желаниях и требованиях; способность сказать «нет»; открыто говорить о своих позитивных и негативных чувствах; устанавливать социальный контакт.

С целью уменьшения или устранения состояний страха и тревоги со студентами проводился тренинг. В индивидуальной и групповой формах студенты обучались способам эмоциональной саморегуляции [6; 7]: навыкам достижения концентрации и релаксации через самоубеждение и самоприказы, самоконтролю эмоционального состояния по внешним выражениям эмоций, технике мобилизующего и успокаивающего дыхания (контроль за ритмом, частотой и глубиной дыхания), приемам сознательной концентрации внимания, использованию приемов визуализации. Центральным моментом стало развитие уверенности в себе, формирование психологической установки на успех.

Студенты проявляли большую заинтересованность в тренинговых занятиях. Взаимодействие в группе имело все известные преимущества: снимался эффект уникальности, эффективно перенимался позитивный опыт, совершенствовались навыки общения. Проводимая после каждого занятия рефлексия показала, что во время занятий преобладал позитивный эмоциональный настрой, приобретались полезные, субъективно значимые навыки.

По результатам эмпирического исследования можно заключить следующее. В целом, для студентов характерен умеренный уровень тревожности как личностной, так и ситуативной. Почти у половины студентов отмечен высокий уровень ситуативной тревоги, при которой вероятны неадаптивные поведенческие проявления в стрессовых ситуациях. Личностная и ситуативная тревожность оказались связаны ( $r=0.72$ ). По итогам тренинга отмечено снижение количества трудностей эмоционального плана: ориентировка в эмоциональных состояниях стала более адекватной, исчезли трудности в осознании тревоги и ее причин. Результаты

последующего обследования свидетельствуют о качественном улучшении и снижении показателей тревожности ( $P < 0.05$ ).

У всех участников тренинга произошло снижение уровня ситуативной тревожности. Оценивая результаты коррекции по шкале личностной тревожности, нужно отметить, что она была менее успешна.

Умение снижать эмоциональное возбуждение перед экзаменом и в ходе него, осуществлять эмоциональную настройку на успех, уверенность в своих силах, сохранять высокую работоспособность имеет значение не только во время учебы в период сессии, но и при осуществлении профессиональной деятельности. Этим же целям будет способствовать обучение студентов профилактике и преодолению возможных последствий психического перенапряжения, умению поддерживать необходимый оптимум в отношениях с другими людьми.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Изард, К.Э.* Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
2. *Мэй, Р.* Проблема тревоги / Р. Мэй ; пер. с англ. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
3. *Гормоза, Т.В.* О некоторых детерминантах психического здоровья ребенка / Т.В. Гормоза // Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. – Минск : БГПУ, 2005. – Вып. 6. – С. 66–71.
4. *Гринберг, Дж.* Управление стрессом / Дж. Гринберг; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
5. *Битюцкая, Е.В.* Когнитивное оценивание, психологическая защита и тревожность в структуре субъективного образа трудной жизненной ситуации / Е.В. Битюцкая // Психология индивидуальности: материалы III Всерос. науч. конф. : в 2 ч. – М. : Издат. дом Гос. ун-та высшей школы экономики, 2010. – Ч. 1. – С. 87–88.
6. *Павлов, И.М.* Развитие эмоциональной устойчивости обучающихся в профессионально-технических учебных заведениях: учеб.-метод. пособие / И.М. Павлов. – Минск : РИПО, 2002. – 72 с.
7. *Семенова, Е.М.* Тренинг эмоциональной устойчивости педагога / Е.М. Семенова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.

The article considers emotional stability in the context of persons' adaptation to the society as the factor of physical and psychological health of the people. The problem of the interrelation of the personal and situational uneasiness and their influence on success of educational activity of the students is discussed.

*Поступила в редакцию 08.06.11*

## ПОЛОВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПОТРЕБНОСТИ В САМОПОЗНАНИИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье рассматривается динамика соотношения компонентов потребности самопознания в подростковом и юношеском возрастах, ранней взрослости. Описываются половозрастные различия в соотношении ее компонентов, а также специфика выраженности потребности в самопознании в зависимости от профиля образования. Полученные данные объясняются с точки зрения дифференциальной психологии пола и основных закономерностей развития на рассматриваемых этапах онтогенеза.

В психологической науке большое внимание уделяется исследованию самосознания личности. С ним связаны и эффективность осуществления разнообразных видов деятельности, и развитие потребностно-мотивационной сферы. От того, насколько человек знает и понимает себя, свои особенности и потребности, зависит качество исполнения им различных социальных ролей. Необходимым условием для этого выступает *потребность в самопознании*, сущность которой определяется как побуждение личности к процессу изучения себя, переживаемое как противоречие между имеющимся и возможным знанием своих физических, умственных, эмоциональных и социальных качеств. Она проявляется в направленности личности на самопознание (СП) и выполняет функцию стимуляции активности. Сензитивными периодами для ее возникновения и формирования служат подростковый и юношеский возрасты. Потребность в самопознании является социогенной и выступает частью потребности в познании.



Рис. 1. Распределение средних значений по возрастным категориям

Согласно существующим закономерностям формирования самосознания личности, нами была выдвинута гипотеза о наличии изменений в уровне

выраженности потребности в самопознании при переходе от подросткового возраста к ранней взрослости. Для ее проверки с 2007 по 2010 гг. мы проводили эмпирическое исследование с использованием опросника «Уровень выраженности потребности в самопознании» [1]. Выборка составила 1206 человек. Из них 315 подростков (от 11 до 15 лет), 507 юношей и девушек (от 16 до 20 лет), 384 человека, находящихся в возрасте ранней взрослости (от 21 года до 30 лет). Полученные с помощью дисперсионного анализа данные свидетельствуют о статистически достоверных различиях ( $p \leq 0,037$ ) между сравниваемыми возрастами по отношению к потребности в самопознании (рис. 1 на с. 21).

Для получения более ясной картины изменения силы потребности в самопознании при переходе от юношеского возраста к ранней взрослости проведено лонгитюдное исследование: выборочно были опрошены 45 человек из тех, кто принимал участие в исследовании два года назад (2008 г.). Интенсивность потребности в самопознании уменьшилась ( $p = 0,000004$ ). То есть предположение о наличии динамики потребности в самопознании в зависимости от возраста подтверждено. В подростковом возрасте самопознание становится потребностью, интенсивность которой начинает расти, достигая пика в юношеском возрасте и постепенно уменьшаясь в ранней взрослости. Полученные данные можно объяснить следующими особенностями рассматриваемых периодов онтогенеза. Поскольку подростковый возраст является сензитивным для развития самосознания, принято говорить о так называемом резком «скачке» в его развитии. Обращение подростка к познанию своих физических, умственных, эмоциональных и других качеств свидетельствует о том, что процесс самопознания становится потребностью, о чем упоминается в работах Т.В. Драгуновой (1961), В.С. Мухиной (2000), Е.Е. Сапоговой (2005), И.И. Чесноковой (1978). Однако большинство компонентов рассматриваемой потребности не превышают средний уровень интенсивности. Думается, что сложившуюся ситуацию можно объяснить отсутствием «акцента» на формировании потребности в самопознании. Этот процесс нередко связан с неприятными для человека открытиями, периодами фрустрации (при опознавании потребности и невозможности непосредственного ее удовлетворения) и требует целенаправленности, затрат времени, терпения и объективного отношения к себе. Подростку, особенно в начале данного возрастного периода, еще не хватает навыков и опыта во всем вышеперечисленном. В юности, благодаря расширению областей жизнедеятельности, совершенствованию интеллектуальной сферы, происходит становление стабильного образа «я». Формированию устойчивого самосознания содействует усиливающаяся в данный период онтогенеза потребность в познании себя. В ранней взрослости ее интенсивность обусловлена «новым» интересом к самому себе за счет осознания своего предназначения и поисков смысла жизни, а также освоения новых социальных ролей [2, с. 372, 392].

Отметим, что компоненты структуры потребности в самопознании имеют неодинаковый «удельный вес» в разные возрастные периоды. На рис. 2 представлено распределение средних значений по шкалам и возрастам, из которого следует, что существуют различия в интенсивности отдельных компонентов потребности в самопознании в зависимости от возраста ( $p = 0,000001$ ).

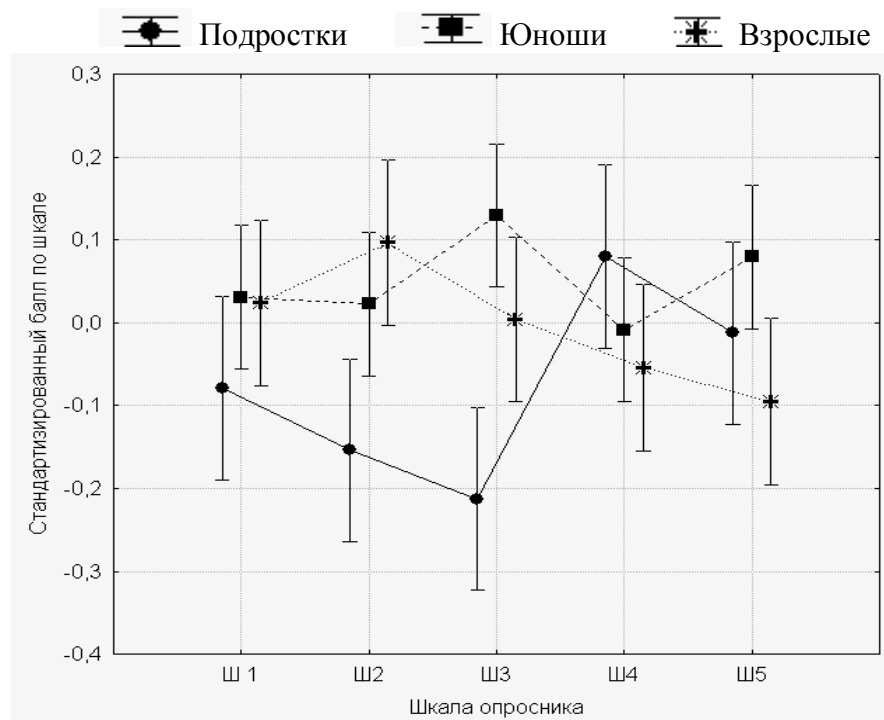


Рис. 2. Распределение значений по шкалам на разных этапах онтогенеза:

Ш 1 – “Отношение ко времени”; Ш 2 – “Объективность в СП”;  
 Ш 3 – “Направленность на СП”; Ш 4 – “Активность в СП”;  
 Ш 5 – “Межличностное взаимодействие”)

В объективности в самопознании ( $p=0,034$ ) и направленности на него ( $p=0,000014$ ) испытуемые подросткового возраста уступают юношам и девушкам. Сходные показатели наблюдаются и в сравнении со взрослыми (Ш2:  $p=0,0024$ ; Ш3:  $p=0,0076$ ). Иными словами, несмотря на возросший интерес к себе в подростковом возрасте, пик интенсивности потребности в самопознании приходится не столько на этот период развития, как принято считать, а на юношеский.

Рассмотрим соотношение компонентов потребности в самопознании в подростковом возрасте. Направленность на познание себя оказывается менее всего проявленной в подростковом возрасте по сравнению, например, с активностью в самопознании и межличностным взаимодействием. Это можно объяснить тем, что у современных подростков, наряду с интересами, присущими данному возрасту как таковому, есть возможность выхода в виртуальный мир технологий, предполагающий присутствие не «здесь и сейчас», а «там и тогда». В результате виртуальная реальность заменяет настоящую, так как наступает эффект деперсонализации человека, способствуя росту чувства одиночества и обезличенности, что ведет к снижению осознания личностью себя и своих отличительных черт, нивелированию стремления к самопознанию. Названные явления приводят и к слабому осознанию подростками того, что такое самопознание и каково его назначение. Активность занимает ведущее место среди структурных компонентов потребности в самопознании в подростковом возрасте

и определяет, на сколько человек стремится к получению нового опыта, зависит ли интенсивность обсуждаемой потребности от «критических» ситуаций, а также степень принятия человеком ответственности за свою жизнь. Благодаря продолжающемуся развитию познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы подростки активно стремятся приобретать новый опыт в различных областях. Зачастую именно данный период является временем познания пределов своих возможностей. Появление «чувства взрослости» обуславливает приближение растущего человека к осознанию не только прав, но и ответственности за свой жизненный путь. Поскольку основной деятельностью, наряду с учебной, в рассматриваемом возрасте является общение, логичным представляется, что показатели по шкале «Межличностное взаимодействие» демонстрируют высокую включенность подростка в данный процесс. Подростки гиперчувствительны к критике в свой адрес, но при этом подсознательно нуждаются в ней для сотнесения образа “я” с тем, какими их видят другие. То есть самопознание разворачивается здесь на сочетании уровней “я” и “я”, “я” и “Другие”. Названные особенности возраста обуславливают интерес к познанию других людей.

В юношеском возрасте наблюдается следующее соотношение компонентов потребности в самопознании. Статистически значимые различия присутствуют только между направленностью на самопознание (Ш3) и активностью в самопознании (Ш4). Разброс значений по шкале 3 колеблется от среднего до очень высокого уровня интенсивности, в то время как данные по активности показывают средний и высокий уровни. Как следует из полученных данных, направленность на самопознание в данный период онтогенеза превосходит активность в самопознании ( $p=0,04$ ). Это кажущееся противоречие становится объяснимым при рассмотрении половозрастных особенностей интенсивности потребности в самопознании. В целом же юноши и девушки интересуются познанием себя, осознают его необходимость, обращаются к психологии за ответами на волнующие их вопросы в большей мере, чем стремятся получать новый опыт и принимать ответственность на себя. Преобладание этих двух компонентов потребности в самопознании у юношества закономерно и обусловлено сущностью возраста. Юноши и девушки стараются различными средствами проявить свою индивидуальность, самоопределившись личностно и профессионально. Высокая интенсивность обсуждаемой потребности способствует решению обозначенных задач и помогает в прохождении через «кризис идентичности».

В ранней взрослости соотношение компонентов потребности в самопознании представлено следующим образом. Основные различия можно наблюдать между объективностью и активностью в самопознании, а также объективностью и интенсивностью межличностного взаимодействия. По сравнению с объективностью, в ранней взрослости заметна тенденция к снижению активности в познании себя и сокращению частоты межличностного взаимодействия, что можно объяснить несколькими причинами: некоторым удовлетворением «общего» интереса к познанию других людей; адекватностью в восприятии критики и способностью прогнозировать



межличностное взаимодействие; выполнением новых социальных ролей, требующих временных затрат, «включенности» (семейные и профессиональные роли, общественная и познавательная активность).

В русле проверки основной гипотезы исследования было рассмотрено соотношение компонентов потребности в самопознании на разных этапах онтогенеза в зависимости от пола. Как видно на рис. 3, основные различия по полу и возрасту приходятся на шкалы «Направленность на самопознание» (Ш3) и «Активность в самопознании» (Ш4). То есть по этим характеристикам подростки, юношество и взрослые значительно различаются.

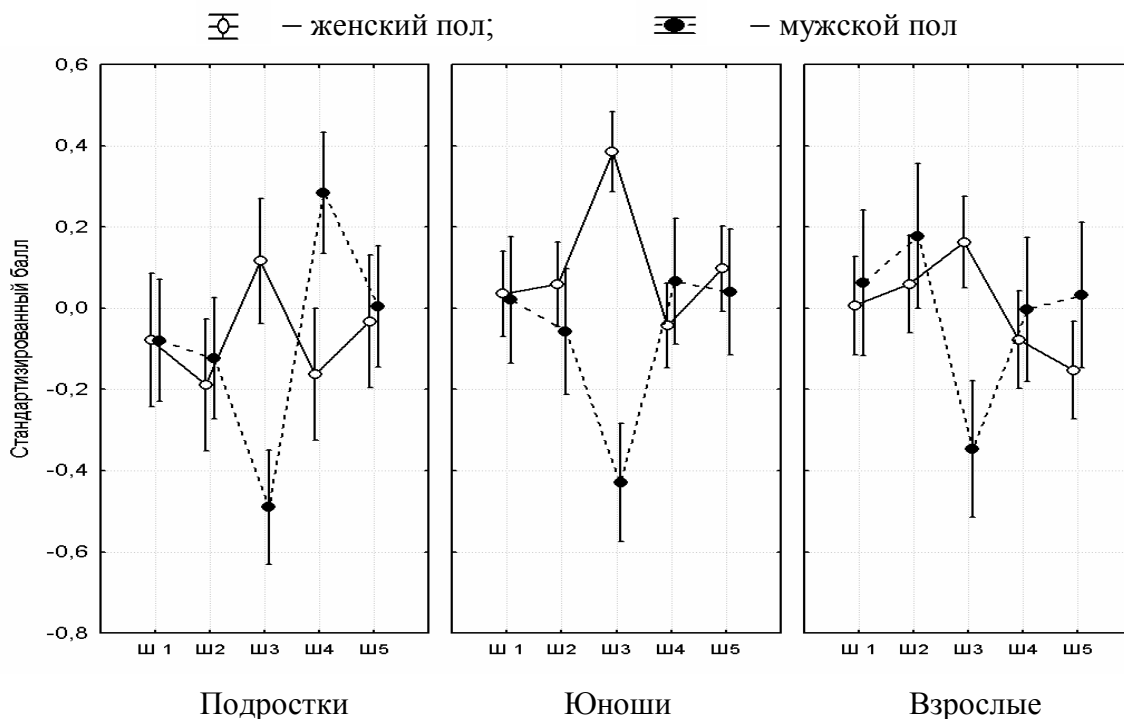


Рис. 3. Значения компонентов потребности в самопознании по возрасту и полу

Следует отметить, что на протяжении всего рассматриваемого периода сохраняется бóльшая направленность на самопознание у лиц женского пола по сравнению с мужским. Девочки, девушки и женщины активнее интересуются вопросами познания себя, ощущают необходимость в этом и чаще склонны использовать достижения психологической науки и практики для удовлетворения потребности в познании своей личности.

В юношеском возрасте направленность на самопознание у девушек достигает границы с очень высоким уровнем интенсивности со значительным увеличением показателей по данной шкале. Наряду с описанной тенденцией следует отметить отсутствие статистически значимых изменений в направленности на самопознание у мальчиков (она остается на низком уровне).

В период ранней взрослости ситуация меняется. Наблюдается снижение направленности на самопознание у женщин по сравнению с девушками. Несмотря на то, что от подросткового возраста к юношескому и от юношеского к ранней взрослости средние значения в направленности

на самопознание у мужчин увеличиваются, статистически данная тенденция не подтверждается. В отношении активности в самопознании можно отметить следующее. Для мальчиков-подростков, юношей и взрослых характерно ее преобладание по сравнению с девочками, девушками и женщинами. В подростковом возрасте показатели рассматриваемого компонента у мальчиков значительно превосходят показатели девочек ( $p=0,00021$ ). Различий по полу в активности в самопознании в юношеском возрасте ( $p=0,41$ ) и ранней взрослости ( $p=0,53$ ) не обнаружено. Полученные данные можно объяснить с точки зрения имеющихся половых различий в свойствах личности.

Согласно имеющимся исследованиям, девочки, начиная с раннего возраста, концентрируют свое внимание на человеке и сфере его непосредственного бытия. А интересы мальчиков направлены на отдаленные предметы и явления. Приведенные тезисы объясняют тот факт, что для девочек характерно лучшее знание себя, наличие знаний о себе и больший, по сравнению с мальчиками, интерес к «внутреннему миру» [3, с. 23]. С одной стороны, это обусловлено бытующим мнением о том, что мужчина по природе своей активен, а женщина пассивна [4, с. 146]. В процессе социализации девочки и мальчики, юноши и девушки, мужчины и женщины усваивают определенный гендерный стереотип, исторически и этнически сложившийся архетипический образ мужественности и женственности. С другой стороны, данное явление можно трактовать с точки зрения разности в свойствах личности мужчины и женщины. Иными словами, активность в познании себя у мальчиков-подростков связана с характеристиками, присущими мужскому полу вообще. Такими, как вовне направленная активность по получению нового опыта и склонность к риску, большая уверенность в себе и независимость от окружающей действительности, восприятие себя, как «субъекта, способного влиять на внешние события» [4, с. 154]. Однако, как показывает наше исследование, не получив направления, цели, активность в самопознании теряет свою ценность и снижается в юношеском возрасте и ранней взрослости у мужчин.

Рассмотрим колебания значений компонентов потребности в самопознании в зависимости от возраста по каждому полу. Отношение ко времени и активность в самопознании у женщин с возрастом слабо изменяется, находясь на среднем уровне. По сравнению с подростковом возрасте девушки и женщины более объективны в процессе познания себя ( $p=0,05$ ), что обусловлено развитием рефлексивности и становлением устойчивого самосознания, стабильного образа «я», открытием внутреннего мира, интеллектуальным и социальным созреванием, возрастанием адекватности самооценки [2, с. 355, 372].

Представляют интерес данные по динамике «объективности в самопознании» у мужского пола. Если у лиц женского пола увеличение данного компонента происходит от подросткового к юношескому возрасту, сохраняя занятую позицию и в ранней взрослости, то у мужчин рост объективности в познании себя наблюдается несколько позже: от юношеского возраста к ранней взрослости, немного не доходя до уровня значимости ( $p=0,07$ ). Основные различия в объективности наблюдаются между подростковом возрастом и ранней взрослостью ( $p=0,02$ ). Полученную тенденцию можно

объяснить особенностями онтогенетического развития на данных этапах (например, нарастанием способности реалистично и критично оценивать свои положительные и отрицательные качества) [2, с. 392] и характерной для мужского пола опорой на «объективные» критерии оценки себя [4, с. 155].

Динамика интенсивности межличностного взаимодействия наблюдается только у лиц женского пола, в то время как у мужчин данный показатель остается практически неизменным. Выстраивание в ранней взрослости жизненной стратегии, поиск цели и определение смысла жизни объясняет снижение данного показателя, так как определенный опыт во взаимоотношениях с окружающими уже приобретен и сила потребности в этом, с одной стороны, снижается, а с другой – переходит на качественно новый уровень, «избирательный». Стремясь «организовать свою жизнь», взрослый уже может не опасаться утраты “я” или потери идентичности [2, с. 381]. Полученные данные позволяют обозначить важность концентрации внимания на развитии большей активности в самопознании у девушек, поддержание ее у юношей, формировании направленности на самопознание у мальчиков, юношей и мужчин в соответствии с особенностями онтогенетического развития и дифференциальной психологии мужского и женского пола.

В ходе проверки основной гипотезы нашей работы, с помощью однофакторного дисперсионного анализа, были получены дополнительные данные, рассматриваемые ниже в виде трех частных гипотез: о существовании различий в интенсивности потребности в самопознании в зависимости от 1) класса, 2) курса и 3) профиля осваиваемой профессии. Зависимость уровня выраженности потребности в самопознании от 1 класса, не подтвердилась, в то время как изменения рассматриваемого феномена в зависимости от курса статистически значимы:  $F(3, 874) = 5,51$ ;  $df = 3$ ; при  $p=0,001$ . От первого курса ко второму наблюдается ее рост у юношей и девушек, а начиная с третьего – данный показатель снижается. Резкое уменьшение интенсивности исследуемой потребности на 5 курсе зафиксировано у студентов, осваивающих профессии и гуманитарного и естественнонаучного профиля. Полученные данные подтверждают наличие у студентов начальных курсов выраженной потребности в познании себя, сила которой практически не претерпевает изменений с первого по четвертый курс, снижаясь на пятом. Одной из причин этого может являться вступление большей части рассматриваемой категории в период ранней взрослости и, как упоминалось выше, связанное с этим освоение новых социальных ролей, требующих переключения внимания со своего «внутреннего мира» на окружающий мир. К тому же, в целом сложившийся образ «я», накопленный багаж знаний о себе уже не требуют значительной интенсивности потребности в самопознании, и она переходит на качественно новый уровень.

Для проверки третьей частной гипотезы, о существовании различий в выраженности потребности в самопознании в зависимости от профиля осваиваемой профессии, был использован многофакторный дисперсионный анализ, позволивший прийти к заключению о том, что потребность в самопознании у студентов гуманитарных специальностей значительно выше, чем у студентов, получающих образование по техническим и точным

наукам:  $F(1,762) = 11,57$ ; при  $p \leq 0,0007$ . Известно, что в науках, находящихся в русле гуманитарной парадигмы, значительное место в программах занимают предметы, направленные «на человека», изучающие закономерности различных сфер его жизнедеятельности, а направления естественнонаучной парадигмы преследуют иные цели. Полученные результаты можно объяснить тем, что гуманитарии демонстрируют бóльшую склонность к самоисследованию, нежели студенты естественнонаучных специальностей в силу специфики профиля образования.

Таким образом, выявлена динамика соотношения компонентов потребности в самопознании в рассматриваемых периодах. У подростков менее всего заметна направленность на самопознание в противовес активности в самопознании и межличностному взаимодействию. У юношества по силе выраженности преобладают направленность на самопознание (возросшая по сравнению с предыдущим возрастом) и активность в самопознании. В целом, высокая интенсивность потребности в самопознании в данном периоде онтогенеза обеспечивает решение основных задач развития. В ранней взрослости отмечается повышение объективности личности в познании себя по сравнению с двумя предыдущими возрастами, проявляется тенденция к снижению активности в самопознании и сокращению объема межличностного взаимодействия. Полученные данные объяснены с точки зрения основных закономерностей и задач развития индивида на рассматриваемых этапах онтогенеза. Доказаны половозрастные различия в соотношении компонентов потребности в самопознании. Статистически подтверждены различия в интенсивности компонентов потребности в самопознании в зависимости от курса и профиля образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Калашник, А.В.* Диагностика потребности в самопознании / А.В. Калашник // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2010. – № 1(17). – С. 83–93.
2. *Сапогова, Е.Е.* Психология развития человека: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
3. *Хрипкова, А.Г.* Мальчик–подросток–юноша / А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
4. *Ильин, Е.П.* Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007. – 544 с.

The dynamics of self-knowledge need components from adolescence to early youth is analyzed in the article. Gender differences and the levels of expressiveness are considered from the point of view of education specificity. The obtained data are analyzed in accordance with the differential psychology and the laws of development, characteristic of the above mentioned ontogenetic stages.

*Поступила в редакцию 08.06.11*

Г.М. Чуткина

## СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

В статье описывается структура и содержание *социально-перцептивной компетентности* будущего учителя. Выделяются два уровня: социально-перцептивные ценности и социально-перцептивное поведение. Причем последний включает психолого-педагогические знания и рефлексивно-перцептивные умения и навыки. Ведущая роль в структуре социально-перцептивной компетентности будущего учителя принадлежит гуманистической направленности личности.

Сущность образования и воспитания в свете современной педагогической парадигмы интерпретируется как позитивное взаимодействие субъектов педагогического процесса, а главное средство такого образования и воспитания – это полноценное общение. Но данный процесс чрезвычайно затруднен без адекватного восприятия, понимания и оценки партнеров по общению, что и является сущностью *социально-перцептивной компетентности*.

Поиск новых и варианты сочетания уже использованных описаний компетентности позволяют представить социально-перцептивную компетентность будущего учителя как согласованность (соуровневость) между его ценностными ориентациями, знаниями, практическими умениями и реальным поведением, проявляющимся в процессе педагогического общения. Поэтому в структуре социально-перцептивной компетентности как в Интегральном личностном образовании можно выделить следующие составляющие.

*Первая* составляющая включает направленность личности будущего учителя, его систему ценностей, мотивов, взглядов, убеждений, его самосознание. *Вторая* – определяет проявление социально-перцептивной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении учителя. Она содержит два подуровня: знания о закономерностях процесса общения, о личностных свойствах своих и других и непосредственное восприятие ученика в акте коммуникации (умения и навыки восприятия).

Структурные компоненты социально-перцептивной компетентности взаимосвязаны и взаимозависимы. *Первое* (ведущее, определяющее) место занимает направленность личности, ценностные ориентации, которые не только предопределяют наличие определенных мотивов, но и оказывают значительное влияние на действия учителя в непосредственном общении с учениками, а также способствуют возникновению потребности у будущего учителя в приобретении профессионально значимых социально-перцептивных знаний. По нашему мнению, основой социально-перцептивной компетентности, центральным базовым образованием является гуманистическая направленность личности учителя.

В общепсихологических теориях личности направленность раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность»

(Б.Г. Ананьев). Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс). Направленность личности рассматривается как ее стремление к самоактуализации. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система гуманистических тенденций лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее совершенствования.

В основе гуманистической направленности учителя лежат преобладающие мотивы внутреннего и внешнего благополучия ученика. Именно приоритетный интерес к его развитию, его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям характеризуют гуманистическую *центрацию* на ребенке, означающую признание его ценности как личности, принятие ребенка таким, каков он есть, признание за ним прав на собственные интересы, на ошибки, учет его особенностей.

Принятие другого, по мнению С.Л. Рубинштейна, значит утверждение неповторимого существования именно этого человека со всеми свойственными ему качествами, это отказ от оценок его личности, безусловное к нему отношение.

Понимание другого человека, в частности ученика, означает не только выделение в нем определенных качеств, но и умение актуализировать для себя всю систему социально ориентированных действий, которые эксплицируют вовне эти качества, порождают их для субъекта [1, с. 42].

Именно гуманистическая центрация оказывает значительное влияние на развитие гуманистической направленности личности будущего учителя как основы его социально-перцептивной компетентности, только при этом условии возможно полноценное, гуманное общение с детьми. Компетентность педагога в таком общении будет проявляться в его умении воспринимать ребенка как субъект взаимодействия, в умении выстраивать и сочетать эмоциональный и когнитивный компоненты отношений. Все это поможет обеспечить фасилитирующую роль педагога в общении, позволит держать в центре внимания ценности и нереализованные возможности ребенка и способствовать созданию условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей ученика.

Значительное место в развитии гуманистической направленности учителя занимает его самосознание, так как основная ценностная ориентация (принятие ребенка) и доминирующий мотив (интерес к пониманию и развитию личности ученика) невозможны без самопринятия. Самопринятие учителем собственной личности можно определить как чувство собственного достоинства, ценности собственной личности, силы своего «Эго».

Проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность для педагогической деятельности, так как результаты деятельности учителя выражаются в результатах деятельности учеников. Способность учителя анализировать себя, свои профессионально значимые

качества личности непосредственно связана с эффективностью взаимодействия. Профессиональное самосознание является и основным личностным регулятором профессионального саморазвития учителя, без которого невозможно и развитие его социально-перцептивной компетентности.

Таким образом, мы рассмотрели определяющий структурный компонент социально-перцептивной компетентности – гуманистическую направленность личности учителя, которая включает в себя ценностные ориентации, где главная ценность – это осознание уникальности личности каждого ученика; систему мотивов, где доминирующим является интерес к ученику и стремление понять и принять его, и, наконец, самосознание учителя как основной личностный регулятор профессионального саморазвития.

В т о р а я составляющая социально-перцептивной компетентности учителя, проявляющаяся непосредственно в общении, содержит знания, умения и навыки восприятия. Говоря о знаниях, а особенно об умениях и навыках, нельзя обойти вниманием профессионально значимые качества учителя, поскольку их взаимовлияние бесспорно.

В контексте нашего исследования особый интерес представляют такие профессионально значимые качества учителя, которые способствуют адекватному восприятию, в итоге, эффективному взаимодействию – *рефлексия и эмпатия*.

Р е ф л е к с и я – это осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению [2, с. 42]. Способность сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия позволяет учителю осознать то, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми – учениками, их родителями, коллегами. Рефлексия – это не просто знания и понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции другие. Когда содержанием этих представлений выступает совместная деятельность, общение, то возникает особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения. Выбор решений в педагогических ситуациях осуществляется учителем с учетом представлений учеников о нем. Рефлексия – это своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидуумами друг друга, как взаимоотражение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнером по общению.

Практическая способность и готовность понять ребенка, оказать помощь в раскрытии его возможностей обуславливается уровнем развития рефлексивного мышления учителя, предполагающего его умения ставить себя в позицию ребенка, видеть и оценивать трудности его глазами, прогнозировать необходимые и значимые для ребенка формы помощи.

Другим перцептивно значимым личностным качеством учителя является э м п а т и я – постижение эмоционального состояния, проникновение – (вчувствование) в переживания другого человека [3, с. 753]. Различается эмпатия *эмоциональная*, основанная на механизмах проекции и подражания

моторным и аффектным реакциям другого; *когнитивная*, базирующаяся на процессах интеллектуальных – сравнение, аналогия; *предикативная*, проявляющаяся как способность предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

Таким образом, социально-перцептивная компетентность, характеризующая перцептивный профессионализм педагога, включает все три вида эмпатии.

В качестве особых форм эмпатии выделяют *сопереживание* – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним; *сочувствие* – переживание собственных эмоциональных состояний в связи с чувствами другого. Кроме того, В.В. Абраменкова выделяет форму эмпатии *сорадование*: «... настоящее великодушие проявляется в сорадовании. В умении разделить с другим человеком не только горе – это как раз помогает собственному самоутверждению. А вот без зависти порадоваться чужому счастью – гораздо труднее. Не случайно сорадование наблюдается только у самых маленьких детей, сохраняется лишь у особо великодушных» [4, с. 64].

В контексте социальной перцепции речь идет о способности педагога эмоционально откликнуться на проблемы другого человека, в частности, ученика, взглянуть на вещи, на события с его точки зрения. Однако это не отождествление с ним, иначе это будет уже механизм идентификации. Проявление эмпатии педагогом означает, что линия поведения ребенка принимается во внимание, к ней проявляется понимание, а собственная стратегия поведения строится более гибко. К профессионально значимым качествам, взаимовлияющим на гуманистическую направленность личности, помимо рефлексии и эмпатии относится и *эмоциональная привлекательность*. Внешность учителя воспринимается в комплексе и целостности всех ее признаков, в том числе имеются в виду характеристики поведения педагога через вербальные и невербальные средства общения. Мимика, жесты, поза, соответствие вербальных и невербальных средств общения учителя располагают учеников, способствуют взаимопониманию, упрощают установление коммуникативных связей, помогают организовать эффективное взаимодействие.

По мнению А.А. Бодалева, «...общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга [5, с. 18]. Один учитель, вступая в контакт с детьми, благодаря манере поведения поддерживает или создает условия для совместной деятельности, а другой – вносит во взаимоотношения с детьми напряженность, провоцирует развитие у них отрицательных эмоций.

В работе учителя часто возникают временные психические состояния как реакция на особую педагогическую ситуацию. Впоследствии они могут превращаться в устойчивые эмоциональные состояния. Функциональные состояния могут быть комфортными, для которых характерно оптимальное отношение напряжения и работоспособности, и дискомфортными, что выражается во фрустрации, понижении работоспособности, повышении



утомляемости, тревожности, ошибках. В этой ситуации особое значение приобретает такое личностное качество учителя как *эмоциональная устойчивость*, которая помогает ему контролировать собственные эмоциональные реакции и лучше отражать динамику межличностных отношений.

Особенность перечисленных перцептивно значимых качеств личности учителя (рефлексия, эмпатия, эмоциональная привлекательность, эмоциональная устойчивость) заключается в том, что каждое из них интегративно (объединяет в себе множество более узких и конкретных показателей, через которые проявляется), комплексно (охватывает разные явления, процессы) и характеризуется многоуровневой структурой (вбирает в себя знания о данном качестве и способах его проявления, умения демонстрировать его и способность как потенциальную возможность быть таковым). Все эти качества находятся в тесной взаимосвязи между собой, сочетаются друг с другом и образуют определенную целостность и единство.

Следующим важным содержательным компонентом социально-перцептивной компетентности учителя является совокупность соответствующих знаний, умений, навыков.

А.А. Реан выделяет комплекс перцептивно-рефлексивных умений учителя, включающий в себя умение признать собственные индивидуально-психологические особенности, оценивать свое психическое состояние, осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание учащихся [6, с. 77].

Как и любые умения, они основаны на системе соответствующих знаний, таких, как знания закономерностей и механизмов межличностного познания, рефлексии, возрастной психологии детей и подростков [7, с. 32]. В эту систему входят знания своих мотивов, потребностей, установок; знания индивидуальных различий в невербальных проявлениях; знания индивидуальных особенностей речевого поведения; знания основных эмоциональных состояний и их внешнее выражение; знание защитных механизмов; знания основных подходов к осуществлению прогноза развития ситуации взаимодействия с ребенком и прогноза его развития. Важной составной частью этого компонента является владение технологией познания – совокупностью техник, средств познания другого человека. Механизм обратной связи предполагает умение педагога соотносить свои реакции с оценками собственных действий и делать вывод о том, что явилось причиной определенной реакции собеседника на сказанные слова. В обратную связь включены и коррекции, которые вносит учитель в собственное поведение в зависимости от того, как он воспринимает и оценивает действия ученика. Итак, вторая содержательная составляющая социально-перцептивной компетентности учителя, которая проявляется непосредственно в общении, – это знания, умения и навыки непосредственного восприятия собеседника в акте коммуникации.

Целесообразно различать общую и профессиональную социально-перцептивную компетентность. Профессиональная социально-перцептивная компетентность формируется на базе общей в основном благодаря специальному обучению и во многом определяет эффективность общения и деятельности в целом. В рамках научной темы исследования кафедры

педагогике МГЛУ «Теоретические и научно-методические основы управления системой общеобразовательной подготовки преподавателей иностранных языков» был проведен констатирующий эксперимент, посвященный изучению самооценки студентами университета уровня своей социально-перцептивной компетентности. Исследование проходило на базе МГЛУ в 2009 г. на выборке студентов 2 и 5 курсов факультета немецкого языка в количестве 78 и 32 человек соответственно. Основная причина такого подбора состава группы испытуемых заключалась в возможности соотнесения наличного уровня социально-перцептивной компетентности студентов 2 и 5 курсов, что позволило бы скорректировать обучение по развитию социально-перцептивной компетентности второкурсников. Инструментом изучения послужил адаптированный тест «Социально-перцептивная компетентность педагога», содержащий утверждения, которые относятся как к общей социально-перцептивной компетентности, так и к профессиональной. Тест состоит из четырех блоков утверждений, которые студент оценивает по трехбалльной шкале. Пятнадцать утверждений каждого блока являются критериями диагностического феномена. Одно утверждение выявляет мотивацию к обучению данному качеству. Первый блок определяет выраженность общих социально-перцептивных ценностей; второй показывает, каково значение социально-перцептивных ценностей в профессиональной Я-концепции будущего учителя; третий блок определяет уровень владения социально-перцептивными техниками на основании самооценки; четвертый блок показывает уровень развития профессиональных социально-перцептивных умений и навыков на основании самооценки.

Сравнив уровень социально-перцептивной компетентности по блокам, были выявлены следующие факты.

Уровень развития социально-перцептивных ценностей студентов 2 и 5 курсов приблизительно одинаковый. Более высокие результаты у пятикурсников, возможно, могут быть объяснены их большим жизненным и профессиональным (педагогическая практика на 2, 3 и 5 курсах) опытом. По результатам констатирующего эксперимента по первому блоку среди студентов пятого курса 5,7 % испытуемых имеют уровень развития социально-перцептивных ценностей ниже среднего, 31,4 % – средний уровень, 62,9 % – выше среднего. Соответственно студенты второго курса – 7,4 % – ниже среднего, 37 % – средний, 55,6 % – выше среднего.

Анализируя и сравнивая полученные результаты со степенью включенности социально-перцептивных ценностей в профессиональную Я-концепцию, мы выявили, что социально-перцептивные ценности для большинства студентов занимают значительное место в профессиональной деятельности. Эта степень значительности у студентов 5 курса выше по сравнению со степенью включенности социально-перцептивных ценностей в профессиональную Я-концепцию у студентов 2 курса. Среди испытуемых второго курса 3 % студентов включили социально-перцептивные ценности в профессиональную Я-концепцию, а у студентов пятого курса этот показатель составил 32,2 %. То есть студенты 2 курса, придавая большое значение социально-перцеп-

тивными ценностями, далеко не всегда включают их в профессиональную Я-концепцию.

Все испытуемые, оценивая свой уровень владения социально-перцептивными техниками, определяют его как недостаточный (студенты пятого курса – 44,5 %, студенты второго курса – 58,6 %). Несколько выше студенты второго и пятого курсов оценивают свой уровень развития профессиональных социально-перцептивных умений.

Полученные данные позволяют сделать вывод об определенной аксиологической направленности студентов в профессиональной деятельности. Однако недостаточный уровень развития профессиональных социально-перцептивных умений говорит о необходимости специально организованного процесса обучения, способствующего повышению уровня профессиональной социально-перцептивной компетентности будущего учителя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.
2. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
3. Современный словарь по психологии. – Минск : Современное слово, 1998. – 768 с.
4. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / В.В. Абраменкова. – М. : Владос, 1999. – 110 с.
5. Бодалев, А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А.А. Бодалев // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 11–20.
6. Реан, А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // Вопр. психологии. – 1990. – № 2. – С. 77–82.
7. Реан, А.А. Психология познания педагога личности учащихся / А.А. Реан. – М. : Педагогика, 1990. – 89 с.

The leading role in the structure of social perception belongs to humanistic orientation of the teacher's competence and personality. The insufficient level of development of professional skills certifies the necessity of specially organized *social-perceptual training*.

*Поступила в редакцию 09.06.11*

*Психология обучения иностранным языкам*

О.В. Иванов

**ФАКТОРЫ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ  
ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье делается попытка рассмотреть разные исследования и концепции, затрагивающие проблему понимания связной речи, и определить основные факторы, оказывающие влияние на успешность протекания данного процесса. Это позволит создать психологически обоснованный фундамент для выработки комплексной образовательной программы, направленной на совершенствование речевого понимания школьников и в целом всего процесса обучения. К таким факторам следует отнести нахождение ключевых моментов сообщения, определение взаимосвязи между ними, активную мыслительную деятельность реципиента, удержание частей сообщения в рабочей памяти и ряд других. Анализ всех выделенных факторов позволяет разделить их на две большие группы – зависящие и не зависящие от воспринимающего субъекта. Первые представляют особый интерес, поскольку на их основе можно сформировать ряд умений и навыков, важных для понимания связной речи.

Когнитивные ресурсы человека ограничены и часто не позволяют ему успешно усваивать всю необходимую информацию. Это оказывает негативное влияние на успеваемость многих школьников, является причиной отсутствия мотивации к обучению и нелюбви к школе в целом. Для решения проблемы уже в начальной школе следует организовать целенаправленное обучение, предполагающее выработку умений и навыков, способствующих пониманию связной речи. Это требует тщательного изучения самого процесса понимания речи с рассмотрением целого спектра разнообразных идей, высказываемых в рамках разных концепций, проблемных полей и часто различающихся терминологией, а также выделения факторов, которые определяют успешность его протекания.

Анализ ряда исследований позволяет выделить аспекты, представляющие наибольшие трудности при восприятии связных сообщений и в то же время являющиеся ключевыми в данном процессе. Так, в работе А.А. Смирнова в первую очередь акцентируется роль разбивки материала на части или «смысловые куски» (каждая часть должна представлять собой самостоятельное единство содержания), а также нахождения смысловых опорных пунктов, представляющих собой самое главное и существенное в сообщении. По его мнению, «понять что-либо – это и значит прежде всего выявить, что существенно для него» [1, с. 155]. Смысловые опорные пункты находятся в определенной иерархии по отношению друг к другу, и эту иерархию должен выстроить в своем сознании реципиент. По словам Смирнова, «представить же себе что-либо в системе – это и значит добиться большей отчетливости понимания» [Там же, с. 160].

Основную сложность для реципиента информации И.Ф. Неволин видит в понимании целого: можно без труда понять одну фразу, однако это существенно отличается от понимания всего текста. К тому же, по мнению автора, при переходе на высший уровень (уровень текста) «... на грамматику надежд мало, ибо связи между разными предложениями не имеют, как правило, никаких знаковых словесных обозначений и носят чисто смысловой характер» [2, с. 30].

По мнению Л.И. Апатовой, ведущим ориентиром для субъекта при восприятии текста является главная смысловая связь как основа, соединяющая текст в единое целое и проявляющаяся на трех взаимосвязанных уровнях: предложения, смыслового куска и текста. По словам автора, «главная мысль текста раскрывается через уяснение главной мысли каждого входящего в текст смыслового куска... главная мысль смыслового куска складывается из того наиболее существенного... что сообщается в каждом предложении» [3, с. 12]. В последнем случае реципиент информации должен найти предикат суждения.

Говоря о нахождении связей в тексте, следует обратиться к работе Н.И. Жинкина [4]. Не отрицая важности языковых знаний, в частности знания грамматики, он отводит особую роль установлению именно смысловых связей, которые, в отличие от грамматических, часто не замечаются или игнорируются. Поскольку такие связи не заданы, их необходимо найти самостоятельно. А.А. Брудный, признавая важность установления связей для понимания, считает гораздо более важным определение их значимости. Кроме того, субъект должен из отдельных элементов уметь собрать целое [5].

Нельзя обойти стороной и исследование В.В. Знакова [6]. Выделяя в качестве наиболее значимых для формирования понимания три познавательные процедуры (узнавание знакомого в новом материале, прогнозирование о прошлом или будущем объекта и объединение элементов в целое), он уделяет особое значение пониманию-объединению. Последнее он характеризует как самый важный для формирования вид понимания, разноплановый и разнонаправленный процесс выявления новых сторон и причинно-следственных связей понимаемой ситуации.

Таким образом, как свидетельствуют приведенные выше работы, понимание связной речи во многом основано на определении ключевых моментов сообщения и взаимосвязи между его частями. Это требует от субъекта постоянной активной мыслительной деятельности, о чем пишет С.Л. Рубинштейн. По его словам, элементы текста «...зачастую выступают для читателя не в том качестве, в каком они входят в данный контекст. Понимание совершается по мере того, как в результате выявления анализом существенных, исходных для понимания связей и отношений контекста выявляют ту сторону, те качества элементов, которыми они входят в данный контекст» [7, с. 259]. Отмечая наличие в тексте проблемных ситуаций, Л.П. Доблаев связывает их решение с нахождением скрытого вопроса, что влечет тщательный анализ материала текста. Ответ же на данный вопрос можно найти либо в самом тексте, либо на основе имеющихся знаний, рас-

суждения, обращения к другому лицу или источнику [8]. В этой связи ряд исследователей рассматривают понимание речи как своего рода решение мыслительной задачи [6; 8; 9].

Успешность же установления связей между частями текста и конструирования выводных знаний, по мнению С. Голдман и Дж. Уайли, напрямую зависит от имеющихся у субъекта знаний (то есть его апперцепции) [10]. Данная идея присутствует и в большинстве других исследований, посвященных данной проблеме. В частности, А.А. Залевская определяет восприятие речи как «перцептивные действия сличения воспринимаемых объектов с хранящимися в памяти индивида прежними их отображениями и описаниями для принятия решения об их опознании» [11, с. 238]. Особую роль она отводит опоре на схемы знаний, такие как фреймы, сценарии, когнитивные карты и т.п., которые дают субъекту возможность ориентироваться в ситуации, достраивать ее и оценивать текст с точки зрения правдоподобности. По мнению Л. Дорн и К. Соффос, глубокое понимание связано с вплетением сообщения в свое сознание, связыванием новых знаний с уже известными [12]. Авторы отмечают зависимость понимания от когнитивного, эмоционального, перцептивного и социального опыта субъекта. Воспринимаемое сообщение, как они считают, не может содержать абсолютно всю необходимую для реципиента информацию, что заставляет его конструировать собственные выводы, восполняя любые пробелы. В свою очередь, Л.П. Добраев подчеркивает, что для адекватного понимания может быть достаточным и тот часто небольшой объем знаний, которым располагает учащийся, при условии, что он владеет приемами его осмысления [8].

В связи с вопросом о роли апперцепции в понимании текста следует упомянуть конструкционно-интеграционную модель понимания речи, предложенную У. Кинчем, и которой придерживается ряд других авторов. В ней важную роль играют процессы, происходящие «снизу вверх» и «сверху вниз» [13; 14; 15; 16]. В первом случае это процессы, связанные с декодированием входящего сигнала посредством постепенного объединения его во все более комплексные структуры. Во втором – процессы декодирования, определяемые имеющимися в опыте субъекта знаниями (по сути, апперцепция субъекта). Акцентируя важность обработки сообщений «сверху вниз», Д. Кэррол в то же время отмечает, что она может препятствовать пониманию: это происходит, когда фактически сообщаемая информация противоречит нашим ожиданиям [13]. Эту же мысль продолжает Дж. Грин: признавая значимость объединения новых данных со старыми, она считает, что, если слишком сильно полагаться на апперцепцию, можно упустить смысл сообщения [17].

Некоторые авторы говорят о важности создания правильной ментальной репрезентации в процессе понимания речи. В частности, Р. Томлин и соавторы отмечают, что слушатель, воспринимая связную речь, создает репрезентацию текста, которая представляет собой «...что-то вроде краткого содержания текста, связную и полную общую картину описываемых в тексте событий...» [18, с. 72]. По их мнению, она состоит из пропозиций, логично

соединенных друг с другом. При построении репрезентаций, как считает Т. ван Дейк, имеет место ряд когнитивных процессов: нахождение слов в ментальном лексиконе, активация подходящих идей в долговременной памяти, поиск информации, сравнение доступных структур в рабочей памяти, а также создание новых посредством модификации информации [19].

Дж. Грин, говоря о ключевой роли репрезентаций, указывает на их важную функцию: они избавляют от необходимости удержания текста в памяти в его словесной форме [17]. Как продолжение этой мысли можно рассматривать идею о важности перекодировки текста в образную форму. Об этом говорит в своей работе Н.И. Жинкин, указывая на необходимость удержания смысла сообщения «через какой-либо заменитель» [20, с. 124]. По словам Н.Т. Ерчака, «если у слушающего не возникают адекватные сообщению образы, можно усомниться, что он понимает сообщаемое» [21, с. 47].

Еще один значимый фактор понимания связной речи – антиципация, то есть прогноз того, о чем будет сообщаться в тексте. По мнению М. Прессли и К. Хилден, необходимо использовать антиципацию не только до, но и в процессе восприятия сообщения, осуществляя коррекцию первоначальной установки [22]. Значительное внимание антиципации уделяет в своем исследовании Л.П. Добраев, рассматривая ее как один из приемов осмысления текста и выделяя разные ее виды (полную и неполную, верную и ошибочную и т.д.). По его мнению, возникновение неверной антиципации предпочтительнее ее отсутствия [8].

Ряд авторов рассматривают понимание речи как разноуровневый процесс. На разных уровнях приобретают первостепенное значение разные факторы. Так, например, З.И. Калмыкова выделяет 3 уровня понимания текста [23]. На лексическом уровне устанавливаются связи между лексическими единицами и явлениями действительности (вне учета содержания текста в целом). На синтаксическом происходит уточнение смысла слов в зависимости от их формально-грамматических связей (времени, числа и т.д.). Как отмечает Калмыкова, «на трудность понимания влияет не только длина предложений, но и несоответствие синтаксической структуры предложений уровню подготовки читателя...» [Там же, с. 88]. Наконец, семантический (контекстный) уровень связан с пониманием законченных по смыслу частей текста и текста в целом.

Н.П. Локалова выделяет две стороны понимания текста – содержательную (открытую для понимания) и подтекст (закрытую от понимания). Автор отмечает, что для понимания текстов, в которых фабула и смысл совпадают, достаточен последовательный анализ содержания текста. При их расхождении такого анализа недостаточно, так как «понимание главной мысли художественного произведения тесно связано с личностным смыслом произведения для субъекта, объемом его знаний о действительности и... со степенью сформированности у субъекта расчлененных когнитивных структур – матриц восприятия художественных произведений» [24, с. 115].

Некоторые исследователи считают, что для адекватного понимания сообщений учащимся необходимо использовать целый ряд активных

стратегий до, в процессе и после восприятия текста. Например, М. Прессли и К. Хилден в качестве таких стратегий выделяют предварительное ознакомление с текстом, определение его ключевых моментов, создание ментальных образов содержания, формулировку выводов с помощью имеющихся знаний, интеграцию отдельных частей в целое при удержании в памяти главных идей, а также интерпретацию полученной информации [22].

К стратегиям, которые способствуют пониманию сообщения, Л. Дорн и К. Соффос относят эмоциональный отклик реципиента на сообщаемые данные, прослеживание связей между событиями в тексте и реальным миром, мониторинг своего понимания в виде вопросов к тексту (до, во время и после восприятия), активацию фоновых знаний, антиципацию, создание визуальных образов, удержание в памяти значимых частей сообщения и другие. Рассматривая понимание как процесс и результат нашего мышления, авторы отмечают особую ценность самого процесса понимания: связанный с решением проблемы, он заставляет ребенка осваивать и использовать целый ряд важных стратегий [12].

П. Аффлербах и Б. Чо в своем исследовании рассматривают 3 комплексные группы стратегий, которыми пользуются успешные читатели: определение содержания текста; контроль за процессом чтения; оценка различных аспектов чтения. Каждая из них, в свою очередь, включает ряд мелких стратегий. Особое внимание авторы отводят использованию стратегий при чтении и поиске информации в Интернете, что в настоящее время играет исключительную роль и предъявляет к читателю особые требования. В этой связи авторы предлагают новую группу стратегий (используемую при восприятии сообщений в Интернете) – оценивание и конструирование потенциальных текстов для чтения [25].

Как можно заметить, предлагаемые стратегии часто «перекликаются» у разных авторов, что позволяет говорить об их универсальности и возможности рассмотрения в качестве важных факторов понимания речи.

Наконец, можно выделить ряд работ, в которых анализируются сами факторы процесса понимания речи, а также предлагается их разделение на группы по определенным параметрам. Например, З.И. Клычникова считает, что «понимание как процесс возникает под влиянием определенного соотношения факторов, определяющих текст и реципиента. В каждом конкретном случае это соотношение различно» [26, с. 127]. К субъективным факторам, определяющим успешность процесса чтения, автор относит интеллектуальный уровень читающего, скорость его мыслительных процессов, быстроту ассоциативных процессов, скорость вероятностного прогнозирования читаемого и другие. К объективным факторам относятся трудности самого материала и функционирование зрительно-артикуляционного аппарата субъекта.

Большую роль в понимании речи играет и такой фактор как эмоции. По убеждению В.П. Зинченко, понимание не может быть бесстрастным актом: «оно эмоционально окрашено, приносит горечь или удовлетворение» [27, с. 285]. В младшем школьном возрасте роль эмоций в процессе обучения



особенно велика. Они позволяют активизировать интерес школьников, удерживать внимание в процессе учебной деятельности, оказывают регулирующее влияние на мыслительную деятельность [28]. Эмоции выполняют и важную прогностическую функцию: от них зависит то, какая совокупность смысловых единиц подключится к перекодированию воспринятого сообщения [21].

Еще один важный фактор понимания речи – метакогнитивный контроль со стороны реципиента (метапознание). Ш. Ларкин считает, что он происходит постоянно при понимании текста, хотя мы его не замечаем. Замечаем же мы его при рассогласовании между тем, что ожидаем встретить в тексте, и тем, что в действительности сообщается. Важность метопознания заключается в постоянном мониторинге и корректировке нашего понимания [29]. По мнению М. Прессли и К. Хилден, метакогнитивные навыки позволяют координировать и адекватно использовать другие стратегии понимания текста [22]. М.А. Холодная называет основные качества, лежащие в основе произвольного интеллектуального контроля, составляющего часть метакогнитивного опыта человека. Это способность планировать, предвосхищать, оценивать, прекращать или притормаживать интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения, способность выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом своих интеллектуальных возможностей [30].

Выше приведена лишь часть работ, в которых рассматривается проблема понимания речи и которые позволяют выделить факторы, определяющие успешность данного процесса. Актуальные данные содержатся и в ряде других источников. Причем, наряду с комплексными исследованиями речевого понимания, не меньшую ценность представляют труды, затрагивающие его отдельные стороны, а также посвященные смежным вопросам, содержащие ценную информацию по данной проблеме.

Если проанализировать разные факторы, определяющие понимание связной речи, их все целесообразно разделить на 2 группы – 1) не зависящие и 2) зависящие от воспринимающего субъекта. К первым относятся те из них, которые связаны со спецификой предъявляемого материала, условиями его предъявления (например, наличие зрительной опоры, лексические или грамматические особенности сообщения). Сюда, вероятно, следует отнести и факторы, обусловленные состоянием субъекта (например, интерес, мотивация). Особую важность представляют феномены, отнесенные нами ко второй группе: на их основе у школьников можно сформировать ряд ключевых умений и навыков, связанных с пониманием связных сообщений. В свою очередь, эту неоднородную группу можно далее разделить на 3 подгруппы.

1. «Фундаментальные» факторы (например, удержание сообщения или его частей в рабочей памяти; активная мыслительная работа; сосредоточенность внимания). Они важны не только для понимания связных сообщений, но и в целом для познания окружающего мира.

2. Факторы, непосредственно связанные с пониманием речи (нахождение важной информации и исключение избыточной, установление связи

между частями сообщения и ряд других). По сути, это и есть «фундаментальные» факторы, но примененные непосредственно к пониманию текста.

3. Факторы, в целом активизирующие процесс обучения (открытость к восприятию нового, толерантность к собственным ошибкам и т.д.). Умения и навыки, формируемые на их основе, являются актуальными для всего образовательного процесса, позволяя эффективно усваивать новые знания.

Следует отметить, что такое разделение на группы является достаточно условным, поскольку понимание речи – единый динамический процесс, в котором разные факторы и механизмы не существуют изолированно, а гармонично взаимодействуют и дополняют друг друга. В данном случае актуальны слова Н.И. Жинкина, что при восприятии речи «работают не только определенные локусы коры головного мозга, артикуляция и слух, работает весь человек в целом» [4, с. 154]. Так, для определения самого главного в сообщении нужно осуществлять активную мыслительную деятельность, при этом удерживая части сообщения в рабочей памяти. Иногда сложно определить, к какой группе следует отнести тот или иной феномен. Например, апперцепция (влияние на восприятие индивида его предшествующего опыта и установок) напрямую зависит от индивида и его активности, хотя при понимании сообщений этот фактор выступает как нечто постоянное и не поддающееся изменению.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Смирнов, А.А.* Избранные психологические труды: в 2 т. / А.А. Смирнов. – М. : Педагогика, 1987. – Т.2. – 344 с.
2. *Неволин, И.Ф.* О графическом изображении смысловой макроструктуры текста / И.Ф. Неволин // *Вопр. психологии.* – 1974. – №5. – С. 130–135.
3. *Апатова, Л.И.* Обучение пониманию английской речи на слух: пособие для 1 курса : в 2 ч. / Л.И. Апатова. – Минск, 1976. – Ч. I – 130 с.
4. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Политиздат, 1982. – 250 с.
5. *Брудный, А.А.* Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М. : Лабиринт, 1998. – 332 с.
6. *Знаков, В.В.* Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Ин-та психологии, 1999. – 232 с.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.
8. *Доблаев, Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
9. *Zimnyaya, I.* Speech development regarded as the formation of communicative problem solving / I. Zimnyaya, T. Poutilovskaya // *Language learning and communication.* – Kajaaniin Opettajankoulutuslaitos, Kajaani, 1998. – P. 65–71.

10. *Goldman, S.R.* Discourse analysis : written text / S.R. Goldman, J. Wiley // Literacy research methodologies / M.H. Mallette; N.K. Duke. – N.Y. : Guilford Press, 2004. – P. 62–91.
11. *Залевская, А.А.* Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999, – 382 с.
12. *Dorn, L.J.* Teaching for deep comprehension : a reading workshop approach / L.J. Dorn, C. Soffos. – Portland, Me. : Stenhouse Publishers, 2005. – 182 p.
13. *Carroll, David W.* Psychology of Language / Carroll David W. – 3rd rev. ed. – Pacific Grove, Ca. : Brooks-Cole, 1999. – 480 p.
14. *Esgate, A.* An introduction to applied cognitive psychology / A. Esgate, D. Groome. – Hove, UK ; N.Y. : Psychology Press.– 2005. – 327 p.
15. *Kintsch, W.* An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective / W. Kintsch // Discourse Processes. – 2005, – №2–3. – P. 125–128.
16. *Sanjose, V.* A Connectionist Extension to Kintsch’s Construction–Integration Model / V. Sanjose, E. Vidal-Abarca, O. Padilla // Discourse Processes, 2006, – №1. – P. 1–35.
17. *Greene, J.* Memory, thinking and language : topics in cognitive psychology / J. Greene. – London : Methuen, 1987. – 194 p.
18. *Tomlin, S. Russel.* Discourse semantics / Russel S. Tomlin // Discourse studies – a multidisciplinary introduction / T. A. Van Dijk. – London : Sage Publications Ltd, 1997. – 704 p.
19. *Van Dijk, T.A.* Discourse as structure and process / T.A. Van Dijk // Discourse studies – a multidisciplinary introduction / T. A. Van Dijk. – London : Sage Publications Ltd, 1997. – 704 p.
20. *Жинкин, Н.И.* Механизмы речи / Н.И. Жинкин – М. : Академия пед. наук, 1958. – 370 с.
21. *Ерчак, Н.Т.* Психология профессиональной речи учителя: учеб.-метод. пособие. / Н.Т. Ерчак. – Минск : МГЛУ, 2004. – 143 с.
22. *Pressley, M.* How can children be taught to comprehend text better? / M. Pressley, K. Hilden // Successful reading instruction / M.L. Kamil, J.B. Manning, H.J. Walberg. – Greenwich, Conn. : Information Age Pub., 2002. – P. 33–51.
23. *Калмыкова, З.И.* Понимание школьниками учебного материала / З.И. Калмыкова. – Вопр. психологии. – 1986. – №1 – С. 87–94.
24. *Локалова, Н.П.* Развитие вербально–смыслового анализа в младшем школьном возрасте / Н.П. Локалова // Вопр. психологии. – 1996. – №2. – С. 113–129.
25. *Afflerbach, P.* Determining and describing reading strategies: internet and traditional forms of reading / P. Afflerbach, B. Cho // Metacognition, strategy use, and instruction / H.S. Waters, W. Schneider. – N.Y. : Guilford Press, 2010. – P. 201–225.
26. *Клычникова, З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

27. *Зинченко, В.П.* Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
28. *Безруких, М.И.* Ребенок идет в школу: знаете ли вы своего ученика? / М.И. Безруких, С.П. Ефимова. – М. : Академия, 1996. – 240 С.
29. *Larkin, S.* Metacognition in young children / S. Larkin. – London ; N.Y. : Routledge, 2010. – 185 p.
30. *Холодная, М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

The article brings together various ideas and concepts related to speech comprehension in order to determine the key factors influencing this process. The factors can be used as a psychologically grounded basis for developing a specialized programme aimed at improving speech comprehension skills among school children as well as their overall academic performance.

*Поступила в редакцию 03.06.11*

**Е.А. Климович**

## **ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧУВСТВА ЯЗЫКА**

В статье детально рассматриваются показатели сформированности чувства языка: 1) нормативный, 2) образно-эмоциональный, 3) интуитивный, 4) темпоральный. Нормативный показатель проявляется в степени соответствия речевых единиц норме и узусу данного языка, в контроле качества реализации фразы и ее адекватности намеченной цели. Образно-эмоциональный показатель проявляется в качественно-количественных характеристиках образов и эмоций, вызванных речевыми единицами, является показателем степени упроченности связи знакового компонента психики с ее образным и эмоциональным компонентами. Интуитивный показатель проявляется в неосознанном владении языковой системой, значениями слов, правилами их создания, сочетания и употребления, в степени эффективности "предчувствия" появления определенной одной или нескольких речевых единиц, а не каких-либо других в заданном вербальном контексте. Темпоральный показатель проявляется в характеристиках речи, указывающих на степень сформированности речевых автоматизмов, а также в скорости вербальной реакции или реакции на речевые единицы.

Анализ научных источников, рассматривающих чувство языка, свидетельствует о том, что показатели его сформированности не разработаны. В качестве последних упоминают лишь правильность речи, а также наличие эмоциональных реакций на речевые ошибки – смех или раздражение. Однако выделение только двух вышеуказанных показателей является, вероятнее всего, неоправданным ограничением, так как о сформированности чувства языка позволяют также судить: характеристики образов и эмоций, вызванных речевыми единицами; эффективность прогнозирования появления слов в определенном вербальном контексте; временные параметры речи, свиде-

тельствующие о степени сформированности речевых автоматизмов; скорости реакций на лексические единицы в зависимости от их коннотативного значения и динамики обозначаемых ими действий и др.

Под чувством языка мы понимаем внутреннюю, практически неосознаваемую языковую модель, проявляющуюся в интуитивно-чувственном отражении речевых единиц и правил их создания и функционирования, образующуюся в результате анализа и генерализации речевого опыта индивида. Представляется логичным выделение следующих показателей, на основе которых можно судить о сформированности чувства языка как в родном, так и в иностранных языках: 1) *нормативного*, 2) *образно-эмоционального*, 3) *интуитивного*, 4) *темпорального*.

Нормативный показатель проявляется в степени соответствия речевых единиц норме и узусу данного языка, в контроле качества реализации фразы и ее адекватности намеченной цели. Чувство языка выступает в роли "цензуры", оценивающей правильность употребляемых и воспринимаемых языковых единиц. Строгость и суровость этой "цензуры" зависит от уровня владения языком, от "характера приобщенности" индивида на данном этапе его развития к культуре речи [1, с. 59].

Вопрос о языковой норме так же стар, как и сам язык. Вероятно, в любое время в каждом обществе в практике речевого общения всегда так или иначе решалось, как надо говорить, а как не надо. Само же понятие языковой нормы возникло только в эпоху классицизма во Франции. Именно в это время (XVI в.), когда предписывались нормы поведения, во Франции создали нормативную логику и грамматику. Проблема нормы появляется тогда, когда есть возможность выбора, когда в языке существуют варианты обозначения одного и того же. При этом порой даже чуждые, непривычные, несоответствующие закономерностям языковой системы факты и явления могут стать нормативными.

По мнению М.М. Гохлернера, П.Б. Невельского, И.А. Рапопорта, "индикатором сформированности чувства языка может выступать только правильность речи, которая измеряется степенью соответствия избираемых языковых средств речевой ситуации и вербальному контексту с точки зрения нормы и узуса изучаемого языка [2, с. 155].

Чувство языка начинает формироваться с раннего детства вследствие воздействий со стороны окружающих ребенка людей, принадлежащих к определенному языковому коллективу. В результате у ребенка возникают индивидуальные языковые ассоциации, в большей или меньшей степени схожие с таковыми у говорящих на данном языке. Речь может идти лишь о приблизительном подобии, но никак не о полном тождестве. Дети не изучают правил, но, слушая речь окружающих, у ребенка возникают стереотипы языковых единиц, целый набор сгруппированных и упорядоченных языковых ассоциаций, структурные схемы построения высказываний, с которыми он дальше будет сравнивать любой воспринимаемый или порождаемый языковой материал. А если последний не будет соответствовать приобре-

тенному в результате активной практики речевого общения эталону, то возникают эмоциональные переживания – смех или раздражение.

Не менее важным является развитие чувства языка при обучении иностранному языку, изучение которого начинается с приобретения некоторой суммы знаний, соотносящихся с элементами родного языка. В.В. Виноградов даже ввел понятие "супернормы", под которым понимается наложение нормы родного языка на норму иностранного языка [3, с. 274]. На успешность овладения иностранным языком, конечно же, оказывают влияние особенности родного языка, так как привычные языковые стереотипы последнего выступают своего рода барьерами, которые необходимо разрушить в случае их несовпадения в обоих языках. Мы ведь настолько привыкаем к своему родному языку, что, изучая какой-то другой, с удивлением обнаруживаем, что, например, слово *дом* во французском языке женского рода (*une maison*), в немецком – среднего рода (*das Haus*), а в английском языке нет вообще признаков грамматического рода существительных. Как утверждал Л.В. Щерба [4], при обучении иностранному языку можно исключить родной язык из процесса преподавания, но изгнать его из голов учащихся невозможно.

На говорящего большое влияние оказывает его языковая среда, выступающая своего рода "эфиром", в который он погружен. Все привычные, часто употребляемые языковые единицы воспринимаются как нормативные, хотя и не всегда являются ими. При изучении родного языка в естественных условиях отклонения от нормы часто обусловлены именно той окружающей языковой средой, в которой живет человек. При изучении иностранных языков ошибки обусловлены прежде всего незнанием (например, места ударения, значения слова или страноведческой коннотации, сочетаемостной модели и т. д.), а также интерференцией родного языка (например, ненормативное сочетание слов, словорасположение и т.п.). Не следует также игнорировать тот факт, что человек, который обычно говорит правильно, может допускать ошибки, если ему нездоровится и он устал, если он взволнован или слишком сосредоточил внимание на другом.

Следует также отметить, что обычно в сознании говорящих норма проявляется в несформулированной, неявной форме. Ненормативное употребление лексических единиц, изменение слов и конструирование предложений отмечаются как "неправильные", хотя лишь в редких случаях говорящий может сформулировать те правила, которые были при этом нарушены. Чаще всего ограничиваются объяснениями "так не звучит", "некрасиво", "неуместно", "так не говорят", "так нельзя", что свидетельствует об интуитивной, неосознанной оценке языковых единиц.

Образно-эмоциональный показатель проявляется в качественно-количественных характеристиках образов и эмоций, вызванных речевыми единицами, является показателем степени упроченности связи знакового компонента психики с ее образным и эмоциональным компонентами.

Чтобы исследовать многообразие вопросов, касающихся особенностей взаимосвязей слов с образами и эмоциями, целесообразно определить

понятия *эмоциональность* и *образность слова*. Под эмоциональностью понимаются различные проявления отношения говорящего к тому, что называется слово [5], под образностью – "способность слова с той или иной степенью легкости вызывать в индивидуальном сознании некоторый наглядный образ" [6, с. 42]. Разные лексические единицы обладают, естественно, неодинаковой образностью и эмоциональностью.

Слова родного языка, в отличие от иностранного, более тесно связаны с образами и эмоциями. Для объяснения причин столь прочной связи рассмотрим особенности процесса овладения ребенком родным языком. О. Розеншток-Хюсси утверждал, что "язык подобен любви, ибо и то, и другое впервые должно быть открыто каждым отдельным человеком и, несмотря на это, является чем-то всеобщим. Любить другого означает то же самое, что все понимать" [7, с. 324]. Однако нельзя понять, осознать то, что непосредственно не чувствуется, не переживается, ведь если нет образно-эмоциональных переживаний, то нечего будет и осознавать.

Следовательно, у ребенка сначала образуются эмоции, а лишь затем он связывает их с определенными звукокомплексами. Новое слово ассоциируется с образом ситуации, в которой было осознано его значение. Впервые увидев какой-либо предмет, познакомившись с новым явлением, оказавшись в непривычной ситуации, ребенок неосознанно связывает образы и эмоции, возникшие у него в связи с этими предметами, явлениями и ситуациями, напрямую со словами, которые их обозначают и описывают. А.Р. Лурия отмечал, что сначала "слова выражают эмоциональные обобщения, включая не только называемый предмет, но и чувства, вызываемые этим предметом" [8, с. 38].

Столь прочную взаимосвязь слов и вызванных ими эмоций можно объяснить и тем, что "на раннем этапе развития ребенка сознание носит аффективный характер, оно аффективно отражает мир. На следующем этапе сознание начинает носить наглядно-действенный характер, и слова, через посредство которых отражается мир, возбуждают систему практических наглядно-действенных связей. Только на завершающем этапе сознание приобретает вербально-логический характер, отличный от предшествующих этапов как по своему смысловому, так и по своему системному строению, хотя и на этом этапе связи, характеризующие прежние этапы развития, в скрытом виде сохраняются" [9, с. 207]. Можно предположить, что лексические единицы, усвоенные ребенком на раннем этапе развития, оказываются наиболее прочно связанными с эмоциональным компонентом психики.

Что касается процесса овладения иностранным языком в искусственных условиях, то ни очередности усвоения языковых единиц, ни образно-эмоциональной атмосферы изучения, свойственных родному языку, не наблюдается. Овладение иностранным языком идет путем, прямо противоположным процессу усвоения родного. Ребенок никогда не начинает изучение родного языка со знакомства с алфавитом, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, со словесного определения значения слова, с изучения правил грамматики, но все это обычно стоит в начале

усвоения иностранного языка. Ребенок овладевает родным языком неосознанно и ненамеренно, а иностранным – начиная с осознания и намеренности. Таким образом, усвоение родного языка идет снизу вверх, в то время как иностранного – сверху вниз [10, с. 191].

При изучении иностранного языка в искусственных условиях, даже когда запас слов и грамматических познаний у учащегося становятся намного большими, чем у ребенка, обучающегося "живой речи", который пользуется весьма ограниченным словарным запасом, устойчивыми словосочетаниями, порой можно говорить о более развитом чувстве языка ребенка, овладевающего родным языком. Изучение родного языка начинается с интонации. "Со 2-го месяца в вокализациях ребенка появляется интонация свободного говорения; с 3-го – интонация радости. К 6-му месяцу интонация радости начинает подразделяться на радостные восклицания и звуки, выражающие удовольствие" [11, с. 202]. А взрослый человек, выучив несколько тысяч иноязычных слов, разобравшись во всех хитросплетениях грамматики, даже научившись правильно произносить все звуки иностранного языка, часто отличается от носителя данного языка именно ритмическим и интонационным рисунком построения фраз. Изучение иностранного языка заканчивается овладением интонацией.

На начальных этапах обучения, при "неполном" владении иностранным языком каждая иноязычная лексическая единица связана с эмоциональным компонентом психики не непосредственно, а через соответствующую эквивалентную языковую единицу родного языка, поэтому она вызывает менее яркие эмоции, ее воздействие оказывается также менее эффективным. Лишь многократное использование иноязычных слов и конструкций в различных эмоционально окрашенных контекстах, употребление их для передачи разнообразных эмоциональных состояний говорящего, говорение на иностранном языке в момент переживания эмоций (не являющимися, однако, слишком яркими и интенсивными, так как в подобного рода ситуациях иностранный язык вытесняется родным [12]) позволяют установить прямую связь между иноязычными единицами и эмоциями.

Следует также отметить, что ненормативное употребление языковых единиц вызывает эмоционально окрашенные переживания удовольствия или неудовольствия, привычности или непривычности. Однако качественно-количественные характеристики данных эмоциональных состояний отличаются в зависимости от того, вызваны они родным или иностранным языком. Ошибки, замеченные говорящим, в родном языке вызывают смех, а в иностранном – в лучшем случае улыбку. Это зависит от степени интуитивной уверенности говорящего в нормативности и точности избираемых им языковых единиц, а также от уровня усвоения приобретенного в результате активной языковой практики эталонного употребления языковых единиц.

И н т у и т и в н ы й показатель проявляется в неосознанном владении языковой системой, значениями слов, правилами их создания, сочетания и употребления, в степени эффективности "предчувствия" появления опреде-



ленной одной или нескольких речевых единиц, а не каких-либо других в заданном вербальном контексте.

Разработанные и написанные филологами грамматики эксплицируют языковую систему, имплицитно присутствующую в сознании или подсознании носителя языка. Обычный человек в повседневной жизни, не задумываясь, руководствуясь чувством языка, строит свою речь в соответствии со сложными языковыми правилами, сущность которых с трудом постигают в своих теоретических исследованиях лингвисты, а некоторые из них еще даже не описаны и не сформулированы.

Об интуитивном характере чувства языка даже детей 3–5 лет свидетельствует тот факт, что, не владея еще никакими знаниями о грамматических категориях (например, о роде, падеже и т.д.), они строят свою речь в соответствии с нормами родного языка, и даже услышав впервые какое-нибудь существительное, они по большей части правильно употребят его в нужном роде, числе и падеже вследствие первичной генерализации имеющихся сведений о языке.

Описывая свойства интуиции, следует указать на ее отличие от аналитического, логического способа познания, на неосознанность процесса ее возникновения, на ее связь с накопленным опытом, как осознаваемым, так и неосознаваемым. Интуиция является своего рода формой сжатого опыта, которую человек использует при принятии решения [13].

Вслед за П.Я. Гальпериным, М.М. Гохлернером, Г.В. Ейгером мы считаем, что "действие по чувству" – это сформированное умственное действие. Хотя, надо полагать, его формирование происходит по большей мере неосознанно. Высокий уровень развития чувства языка, проявляющегося в неосознанном владении языковой системой, значениями слов, правилами их создания, сочетания и употребления, позволяет направить сознание на смысловую сторону фразы, при этом языковая реализация мысли происходит в той или иной мере автоматизированно.

Интуитивный характер чувства языка проявляется также в степени эффективности "предчувствия" появления определенной одной или нескольких речевых единиц, а не каких-либо других в данном вербальном контексте. Возможность появления одного слова после другого нормативно и ситуативно детерминировано. Степень эффективности вероятностного прогнозирования зависит, во-первых, от логики вещей, во-вторых, от логики построения речевого высказывания, в-третьих, от грамматических правил объединения слов. Некоторые конструкции являются жесткими, дающими неизменный прогноз, в то время как другие – свободными, так как позволяют делать различные прогнозы при сходных условиях. Разным языкам присуща, естественно, неодинаковая сочетаемость слов и их совокупностей. Так, например, французскому *nouvelles recentes* соответствует в русском языке словосочетание *свежие новости*, а не *недавние*.

Темпоральный показатель проявляется в характеристиках речи, указывающих на степень сформированности автоматизмов речи (ее абсолютный темп, длина паузы (средней), длина отрезка речи (среднего), заклю-

ченного между паузами, относительная хезитационность и степень плавности речи [14, с. 60]), а также в скорости вербальной реакции или реакции на речевые единицы.

Сороконожку из сказки О. Уайльда спросили, каким образом она ходит: какую именно ногу она ставит сначала, а какую потом. Бедная сороконожка задумалась ... и совсем разучилась ходить. Музыкант обычно не осознает на какие клавиши ему надо нажимать, если же он направит сознание на этот процесс, то, как ни странно, не только увеличится количество ошибок, но и скорость исполнения уменьшится. Таким образом, сформированность автоматизмов способствует как более правильному, так и более быстрому выполнению действия.

При высоком уровне владения языком, сформированности чувства языка достаточно принять решение о смысловой стороне фразы, чтобы быть в состоянии реализовать средствами языка свой замысел, не нарушая при этом беглости речи. Естественно, речь не идет о полной автоматизированности, так как, с одной стороны, происходит постоянный контроль правильности, прогнозирование и оценка языковых единиц; с другой стороны, процессы продуцирования и восприятия речи всегда характеризуются той или иной степенью новизны. Хотя сам прошлый опыт, конечно же, оказывает огромное влияние.

Следует также отметить, что в речи одного и того же человека даже в различных по сложности ситуациях говорения частота пауз остается примерно постоянной (так как она базируется на автоматизмах речи), а вот длительность пауз существенно отличается при усложнении ситуации [14, с. 34]. В случаях, когда автоматизмы речи не сформированы, увеличиваются не только продолжительности пауз, но и их количество.

Л. Блумфилд предлагал следующие рекомендации при изучении иностранного языка: "Переписывайте формы, читайте их вслух, учите наизусть, а затем тренируйте их снова и снова, каждый день, пока они не станут привычными и совершенно естественными для вас. Изучение языка – это заучивание и сверхзаучивание; все остальное бесполезно" [15, с. 28–29]. При этом "пускаться в рассуждения о языке" [15, с. 18] совершенно не стоит.

Однако нецелесообразно ограничиваться лишь повторением и исключить языковые правила из процесса обучения языку. Ведь именно правила позволяют сэкономить много времени для формирования чувства языка, так как являются своего рода "готовыми" обобщениями языковых закономерностей, и обучающему не нужно их создавать самостоятельно, анализируя и генерализируя свой речевой опыт.

Темпоральные характеристики речи проявляются также в скорости вербальной реакции или реакции на речевые единицы. Из огромного количества слов всего за доли секунды человек не только извлекает нужное ему, но выбирает наиболее подходящее. Л. Витгенштейн описывал данный процесс следующим образом: порой это происходит так, словно "сравниваешь тончайшие оттенки запахов: это чересчур ... и это тоже слишком ... – а вот то, что нужно" [16, с. 306].

Таким образом, можно выделить следующие показатели сформированности чувства языка: нормативный, образно-эмоциональный, интуитивный и темпоральный. В идеале при подлинном владении иностранным языком к устойчивым индивидуальным характеристикам речи на родном языке (темп, объем семантического наполнения, образность, эмоциональность и т.п.) должны приближаться характеристики иноязычной речи [12]. Следовательно, в самом широком смысле об уровне сформированности чувства языка при усвоении иностранного языка можно судить по степени приближения качественно-количественных особенностей владения им к таковым в родном языке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *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.
2. *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.
3. *Виноградов, В.В.* Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры / В.В. Виноградов // Основы культуры речи: хрестоматия / сост. Л.И. Скворцов. – М. : Высш. шк., 1984. – С. 273–275.
4. *Щерба, Л.В.* Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
5. *Мягкова, Е.Ю.* О некоторых проявлениях комплексного характера эмоциональной нагрузки слова / Е.Ю. Мягкова // Психолингвистические исследования области лексики и фонетики: сб. ст. / редкол.: А.А. Залевская (отв. ред.) [и др.]. – Калинин : КГУ, 1981. – С. 82–93.
6. *Колодкина, Е.Н.* Конкретность, образность и эмоциональность 215 русских существительных / Е.Н. Колодкина // История русского литературного языка и стилистика: сб. науч. тр. – Калинин: КГУ, 1985. – С. 40–51.
7. *Розеншток-Хюсси, О.* Избранное: Язык рода человеческого / О. Розеншток-Хюсси. – М.; : СПб : Университетская книга, 2000. – 608 с.
8. *Лурия, А.Р.* Этапы пройденного пути: научная автобиография / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 184 с.
9. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
10. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Наука, 1959. – 196 с.
11. *Горелов, И.Н.* Основы психолингвистики: учеб. пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Лабиринт, 2001. – 304 с.

12. *Бенедиктов, Б.А.* Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск : Вышэйш. шк., 1974. – 335 с.
13. *Agor, W.H.* The logic of intuitive decision marking / W.H. Agor. – Westport : Quorum books, 1986. – 489 p.
14. *Носенко, Э.Л.* Психолингвистические основы организации контроля уровня владения устной речью на иностранном языке: метод. указания / Э.Л. Носенко. – Днепропетровск : Днепропетр. гос. ун-т, 1978. – 71 с.
15. *Блумфилд, Л.* Краткое руководство по практическому изучению иностранных языков / Л. Блумфилд // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / отв. ред. А.И. Саченко. – М. : Прогресс, 1967. – С. 15–32.
16. *Витгенштейн, Л.* Философские исследования / Л. Витгенштейн // Философские работы: в 3 ч. – М. : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – С. 75–321.

The article deals with the index of sensitivity of language formation. Such indices as normative, image-emotional, intuitive and temporal parameters of speech are considered in detail.

*Поступила в редакцию 24.11.10*

Л.Г. Крот

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ КОРРЕКЦИИ ПЛЕОНАЗМА В КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматривается проблема *плеоназма* с позиций коммуникативно-когнитивного подхода. Систематизированы полученные в более ранних исследованиях сведения о плеоназмах. Выделены структурно схожие плеоназмы, описаны их отличительные признаки. Прослеживается существование различных подходов к изучению анализируемых высказываний. Определены механизмы соотнесения языковой формы с когнитивными структурами.

Исследован феномен ошибки, определена значимость интерлингвистической ошибки как неотъемлемой части процесса овладения иностранным языком. Рассмотрены ошибки в сочетаемости. На основании критерия избыточности выявлены и проанализированы ошибки на лексическом и грамматическом уровнях.

*Плеоназм* (от греч. *pleonasmos* ‘избыток, чрезмерность’) – избыточность выразительных средств, используемых для передачи лексического или грамматического смысла высказывания.

Плеоназм как свойство текста противопоставлен *эллипсису* и проявляется в повторении или синонимическом дублировании лексем (лексический плеоназм) и грамматических форм (грамматический плеоназм), а также в более пространным выражении того, что может быть передано короче (к последнему случаю применим термин *перисология* от греч. *perisologia* ‘многословие’, который иногда употребляется как синоним термина плео-

назм). Плеоназм реализуется как в пределах предложения, так и в более широком контексте; в последнем случае плеоназм может проявляться в изосемии (смысловой близости) целых предложений, дублирующих некий общий смысл.

По своей природе плеоназм может быть: 1) *обязательным* – обусловленным системой или нормой языковой и 2) *факультативным, стилистическим* – обусловленным экспрессивными целями высказывания. Обязательный плеоназм широко представлен в грамматиках различных языков, например, в системах согласных (дублирование грамматических значений существительного в формах зависимых от него слов), в некоторых конструкциях глагольного управления (дублирование пространственных значений глагольных префиксов в предлогах, ср. *спуститься с дерева*) или двойного отрицания (*никогда не был*) и т.п. [1] и, по мнению Ш. Балли, требует, «чтобы одно и то же понятие было выражено в одной и той же синтагме два или несколько раз. Следовательно, грамматический плеоназм отличается от “порочного” или экспрессивного плеоназма своим императивным характером» [2, с. 168–170].

Стилистический (экспрессивный) плеоназм свойственен разговорной, публицистической и художественной речи, особенно фольклору, где плеонастические эпитеты и сравнения могут кристаллизоваться в устойчивые поэтические формулы.

Теоретической основой для настоящего исследования послужили работы Ю.Д. Апресяна [3], А. Вежбицкой [4], М.В. Никитина [5], Ю.С. Степанова [6], посвященные анализу семантики плеоназмов. Плеоназмы изучаются в стилистическом (О.С. Ахманова [7], И.В. Арнольд [8]), лексикологическом (Н. Макхамов [9], О.А. Зайц [10]) и других аспектах. Предлагаются различные их интерпретации, классификации и методы исследования.

Актуальность избранного в настоящей работе направления определяется тем, что исследования в русле когнитивной семантики отражают общие тенденции развития современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков, в частности, применительно к обучению иноязычной грамматической компетенции (термин Ю.А. Ситнова [11, с. 11]). Когнитологическая теория значения позволяет объяснить, каким образом плеоназмы структурированы в сознании и каковы механизмы соотнесения языковой формы с когнитивными структурами.

Изучение феномена плеоназма на лексическом и грамматическом уровнях в ходе наблюдения за интерлингвистическими ошибками, связанными с употреблением ненормативных сочетаний, составляет существенную отличительную черту нашего исследования по сравнению с предшествующими работами, в которых плеоназм рассматривается с синтаксических, стилистических или лексикологических позиций.

Основная цель данной статьи заключается в систематизации полученных в более ранних исследованиях сведений о плеоназмах, в выделении структурно схожих плеоназмов и описании их отличительных признаков, в

выявлении ошибок на лексическом и грамматическом уровнях на основании критерия избыточности.

Материалом для исследования послужили примеры, собранные в процессе преподавания, выражения из Интернета общим количеством 326 контекстов.

Процесс развития грамматической компетенции студентов вузов и факультетов лингвистического профиля в контексте коммуникативно-когнитивной парадигмы имеет не только частную методическую специфику, но и общие дидактические и психологические постулаты. Поэтому для теоретического осмысления коммуникативно-когнитивного подхода к развитию грамматической компетенции представилось существенным исследовать ряд проблем дидактического и психолингвистического характера.

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иноязычному общению органично соединяет в себе черты коммуникативного и когнитивного подходов.

При этом поясним, что под коммуникативным методом мы понимаем инвариант комбинированных методов обучения, специфической особенностью которого является попытка приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации [12, с. 97]. Однако вопрос о том, как должны реализоваться идеи когнитивизма в лингводидактике, еще далеко не решен. Как справедливо полагает Ю.А. Ситнов, «реализация принципа когнитивизма в методике обучения иностранным языкам предполагает создание условий, благоприятствующих формированию индивидуальных когнитивных структур, специальную подготовку учебного материала, изучение когнитивных стилей обучающихся и их учет в организации учебного процесса, обучение студентов оптимальным стратегиям усвоения учебного материала, создание психологически комфортных условий обучения и т.д.» [11, с. 12–13].

Формирование умений и навыков экспрессивной иноязычной устной речи является одной из основных целей обучения иностранному языку в языковом вузе. Достичь этой цели в полной мере невозможно без определения эффективных путей развития умений лексико-грамматического оформления устной речи, так как качественный уровень владения этим видом речевой деятельности зависит прежде всего от того, насколько правильная речь обучающегося в грамматическом отношении.

Как нами отмечалось ранее, плеоназм – это отступление от лексической нормы. Этим термином обозначается речевая избыточность – употребление ненужных со смысловой точки зрения слов. Ненужными они считаются потому, что их значения выражаются в речи другими словами. В самом деле, зачем говорить *ледяной айсберг*, когда *айсберг* сам по себе значит ‘ледяная гора’, или *памятный сувенир* – ведь *сувенир* и есть подарок на память, *передовой авангард*, *толпа людей* (а из кого еще может состоять толпа?), *самый лучший*, *дурной проступок* (*проступок* – это всегда неблагоприятное действие), *прейскурант цен?*.. Также широко известны такие избыточные сочетания, как *свободная вакансия*, *главный фаворит*, *хронометраж времени*, *другая альтернатива*, *полный аншлаги*, *захватывающий триллер*,

*опорный плацдарм, знатный вельможа, биография жизни, коллега по работе, вкусный деликатес, короткое мгновение, начальные азы, необязательный факультатив, непрерывный континуум, селедочный форшмак и многие другие.*

Важнейшим условием нормативной речи является правильный выбор слов, который зависит прежде всего от его значения, поскольку в нем отражена связь между обозначаемым (действительностью) и обозначающим (словом). Знание значения слова – необходимое условие его правильного употребления.

В ходе наблюдения за речью студентов, в результате анализа собранного фактического материала, были выявлены типичные интерлингвистические ошибки на грамматическом и лексическом уровнях.

По убеждению И.А. Горской, психолингвистическая природа ошибок может быть обусловлена нарушением механизма речепорождения в условиях языковых контактов, неправильными операциями структурирования и выбора языковых средств иностранного языка для выражения правильно запрограммированной мысли, в частности, причинами которой могут быть семантические, структурные и функциональные отождествления явления родного и иностранного языков, а также явления внутри иностранного языка, влияние таких факторов, как переосмысленные на почве недопонимания, возникновение неправильных ассоциаций, иногда чисто механического характера, несформированность механизма «самоконтроль» и «самокоррекция» [13, л. 16]. Причиной ошибок в выборе нужной лексической единицы, как отмечает исследователь, является «отсутствие у обучаемых четкого представления об объеме значения и семантической значимости того или иного лексического знака» [13, л. 54].

При рассмотрении ошибок в сочетаемости намечаются две тенденции, обусловленные влиянием родного языка. Первой является тенденция к недостаточности, проявляющаяся, к примеру, в абсолютном употреблении ряда лексических единиц: *It was raining so the bench was too wet to sit on (it). To tell the truth, I had been getting bored just playing games on a machine that (it) can do so many other things.* Второй крайностью ошибочного словоупотребления, связанного с сочетаемостью, является тенденция к избыточности. Явно лишними являются слова, заключенные в скобки в следующих словосочетаниях: *assemble (together)* (*assemble* обозначает ‘собираться (вместе)’), *to walk (on foot)* (*to walk* ‘идти пешком’), *(writing) desk* (*desk* это и есть ‘письменный стол’), *national cuisine, to rinse (with water)* (само значение глагола *to rinse* предполагает ‘ополаскивать водой’).

В зависимости от того, какой элемент повторяется, выделяют не только лексический, семантический, но и синтаксический плеоназм.

Расхождение между русским и английским языками на грамматическом уровне, в частности, несовпадение в обоих языках количества грамматических категорий, их семантических границ и широты их употребления, приводит к значительному количеству *интерлингвистических* ошибок на *грамматическом* уровне. Это, прежде всего, избыточное употребление

некоторых грамматических структур. Так, в конструкциях *hardly ... when*, *scarcely ... when*, *no sooner ... than* Past Perfect выражает действие, закончившееся до какого-то момента или периода прошедшего времени, указанного в предложении, например: *Jane had **scarcely** put her head on the pillow **when** she fell asleep*. Как показывают наблюдения, помимо вышеуказанных выражений студенты зачастую употребляют и синонимические слова, заявленные в изначально заданных предложениях для перифраза, такие как *the moment*, *the very moment*, *immediately*, *just*, *but ... again*, *only* и т. д. В итоге получаются выражения со смысловой грамматической избыточностью, что можно проследить на следующих парах предложений: *The fighting broke out **immediately** after the match began. The match had **hardly** begun **immediately when** the fighting broke out*. Здесь наречие *immediately* дублирует выражение *hardly ... when*. *Just* также является синонимом данной конструкции: *I **just** closed my eyes **and** the telephone rang. **Hardly** had I **just** closed my eyes **when** the telephone rang*.

Для выражения повторяющихся действий в прошлом употребляются конструкции "used to + Infinitive" и "модальный глагол would + Infinitive", например: *I used to be very quiet. I would sit in my room for hours*.

В процессе составления новых предложений, сходных по смыслу с первоначальными, студенты иногда забывают опускать наречия *often*, *sometimes*, *occasionally*, *usually*, *frequently*, дублирующие смысл заданных конструкций, что, соответственно, приводит к перенасыщению смысла. Так, регулярность повтора можно подчеркнуть просто с помощью наречия *often*: *His wife **often** phoned him when he was busy*, а не *His wife **often would** phone him when he was busy*. Периодичность повторяющегося действия в прошлом можно передать наречием *occasionally*: *The secretary **occasionally** leaves work early to catch an earlier bus*, но никак не *The secretary **occasionally would** leave work early to catch an earlier bus*.

Избыточное употребление грамматических форм было зафиксировано при употреблении времен: *we are (having) chatting and laughing together, were (being) ready, as it ever (was) been*; при образовании степеней сравнения прилагательных: *the (most) oldest tree, when there are more (than), to their (most) friends*; в конструкциях для сравнения двух предметов с равной степенью качества: *as (though) comfortable as*; при употреблении пассивного залога: *which is (grown) 8 meters, the rope (been) broken* и др. Как свидетельствуют примеры, слова, которые следует опустить, заключены в скобки.

Анализ лексической стороны высказываний позволил выделить лингвистические ошибки с семантической, смысловой избыточностью на лексическом уровне, которые прослеживаются в выражениях типа *collected (together), we couldn't wait (enough), (very) thoughtfully; so we had to wait for ages (long), started (out) pulling, (too) annoyed, more exhausted, (so) fast asleep, they are only young (that) once, is used (much) in, is (well) useful, in his (own) youth, every one (else) was* и многих других, указывающих на явный или скрытый плеоназм.



На нашем материале проиллюстрированы плеоназмы, образованные при соединении синонимов (*expensive treasures, obstinate and insistent*), связанные с «издержками» в освоении иноязычных слов.

Еще одним примером речевой избыточности может служить употребление предлога *of*, передающего значение родительного падежа, например: *I was the first (of) person, for the whole (of) summer* и др.

Плеонастический характер предлогов наблюдается в следующих словосочетаниях: *still (by this time), such as (like), since (obviously), (and) however, while (then), as (yet) I got to the door, ... our planet, Earth, is so (far) tiny a part, even (still) to help me, I went along (to), teach (to) us, despite (of), reached (to) the stage, for (one) example, ask (to) us.*

Таким образом, плеоназмы представляют собой эксплицитные сочетания, в которых проявляется полное или частичное дублирование интенционалов компонентов. В основе смысловой значимости плеоназма лежит билатеральность знака и возможность последующего расщепления знака и значения на различные аспекты.

Первый компонент плеоназма репрезентирует денотат и соотносится с интенционалом понятия, второй компонент употребляется не референционно, а дескриптивно, и в каждом конкретном случае употребление плеоназма в нем актуализирует различные аспекты значения.

Анализ описанных типов сочетаний позволяет предположить, что современный студент, изучающий английский язык, представляет собой весьма противоречивую языковую личность, которой свойственны следующие когнитивные характеристики: аналитичность, дифференциальность, креативность, динамичность, эмоциональность, а также стремление к проявлению («нормативной» и «ненормативной») свободы как одного из способов самовыражения.

Завершая наше изложение, считаем необходимым подчеркнуть, что ошибки точно указывают на те речевые явления, которые недостаточно отработаны в предыдущих упражнениях, в то время как темп свидетельствует лишь о степени сложности упражнения вообще. Исследование характера ошибок дает возможность сделать заключение о причине ошибок, их стабильности, а также путях их исправления. На основании такого заключения можно предопределить типы и виды упражнений для тренировки данного грамматического явления и их градацию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов, В.А.* Плеоназм / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 379.

2. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.
3. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика : Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян // Избр. тр.: в 2 т. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Языки рус. культуры ; Восточная литература, 1995. – Т.1. – 472 с.
4. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая; пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки рус. культуры, 1999. – 780 с.
5. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики: учеб. пособие для студентов, аспирантов и преподавателей лингв. дисциплин в школах, лицеях, колледжах и вузах / М.В. Никитин. – СПб. : Науч. центр "Проблемы диалога", 1996. – 757 с.
6. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики / Ю.С. Степанов. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2001. – 312 с.
7. Ахманова, О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / О.С. Ахманова. – М. : Учпедгиз, 1957. – 296 с.
8. Арнольд, И.В. Основы научных исследований в лингвистике / И.В. Арнольд. – М. : Высш. шк., 1991. – 140 с.
9. Макхамов, Н. Аффиксальный и лексико-аффиксальный плеоназм в узбекском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Н. Макхамов. – Ташкент : Ин-т языка и лит. им. А.С. Пушкина АН УССР, 1983 – 19 с.
10. Зайц, О.А. Семантика и прагматика тавтологий и плеоназмов (когнитивные основы исследования семантики) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. / О.А. Зайц. – СПб, 2001. – 185 л.
11. Ситнов, Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ю.А. Ситнов. – Пятигорск, 2005. – 35 с.
12. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование : Готовим к диалогу культур : пособие для учителей / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 176 с.
13. Горская, И.А. Методика предупреждения и коррекции ошибок в речи учащихся (английский язык, педагогический колледж) : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / И.А. Горская. – Минск : МГЛУ, 2003. – 171 л.

The article highlights the problem of *pleonasm*, its nature and significance.

Using rich language material, the author determines the specific character of the interlanguage errors in combinability, which are categorized on the redundancy criterion basis.

*Поступила в редакцию 26.05.11*

А.М. Поляков

## ОТ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К СУБЪЕКТУ ОТНОШЕНИЙ, ОТ ЗНАКА К СИМВОЛУ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ<sup>1</sup>

Становление субъекта соотносится с освоением символических форм и развитием символической функции. Представлены результаты двух экспериментальных исследований, показывающих, что символ является той культурной формой, которая обращает наше сознание к реальности другого субъекта и интерсубъектных отношений; проникновение в реальность символического смысла требует от самого субъекта встречной активности и усилия, затрачиваемого на сосредоточение на символе; обнаружение символического содержания зависит от задачи, решаемой субъектом, и общей личностной позиции, определяющих отношение к действительности как к предметной или как к символической.

### Роль символических форм в становлении субъекта

Проблеме субъектности как особой форме бытия человека в психологии всегда придавалось большое значение [1; 2; 3; 4]. При анализе этой категории обнаруживаются расхождения во взглядах разных психологов. В рамках психологии сознания (У. Джеймс) активность субъекта рассматривается как изначально присущее человеку духовное свойство. В соответствии с таким пониманием человека психологические механизмы становления субъектности исследоваться не могли. Аналогичная ситуация сложилась и в большинстве других направлений психологии, использующих или хотя бы подразумевающих идею субъектности – гуманистической традиции (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), когнитивной психологии (Ж. Пиаже), деятельностном подходе в школе С.Л. Рубинштейна (А.В. Брушлинский и др.).

Проблема онтогенеза субъектности многократно поднималась сторонниками субъектно-деятельностного подхода (А.В. Брушлинский, З.И. Рябкина, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко, И.Г. Скотникова, Н.Е. Харламенкова, Р.М. Шамионов и др.). Субъектность человека рассматривается как третий фактор его развития наряду с наследственностью и средой (А.А. Волочков) [4, с. 239–254]. Необходимость развития субъектности связывается также с социализацией личности (Р.М. Шамионов) [4, с. 199–210].

Многие авторы подчеркивают необходимость не только выделения критериев высокоразвитого субъекта, но и изучения самого процесса его становления и выделения уровней субъектности (А.В. Брушлинский, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко, И.Г. Скотникова, Н.Е. Харламенкова, Р.М. Шамионов и др.).

Изучение субъектогенеза предполагает выявление меры или критериев субъектности (И.Г. Скотникова, Р.М. Шамионов). В качестве меры субъектности ставится степень самоуправляемой активности, самоорганизации, саморазвития и др. (И.Г. Скотникова) [4, с. 100]. Очевидно, что такие «меры»

---

<sup>1</sup>Работа выполнена при поддержке БРФФИ, грант № Г10М-007.

применимы к развитию субъекта деятельности, но не к субъекту отношений<sup>1</sup>. Для последнего на первый план выступают другие критерии, такие как умение учитывать и понимать другого субъекта, осознавать и различать собственную и чужую позиции, выстраивать взаимоотношения с другим субъектом. И дело не только и не столько в построении субъективного образа Другого, так как в этом случае мы как бы ассимилируем Его в себя, сколько в осознании Его как отдельного уникального и реально существующего субъекта, с которым можно находиться в каких-либо отношениях (на важность для развития и социализации субъекта понимания своих и чужих состояний, переживания своего Я и Другого, а также их соотношения указывают Е.А. Сергиенко, Р.М. Шамионов). Обнаружение субъектности Другого, а через нее и своей собственной, может происходить только опосредованно, поскольку «чистая» субъектность не доступна непосредственному чувственному познанию. Для этого необходима культурная форма, представляющая или выражающая субъекта в его целостности и уникальности. Таким образом, актуальным и неизученным остается вопрос о культурных условиях развития субъекта отношений.

Иные условия для изучения субъектности сложились в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Последователи Л.С. Выготского трактовали субъектность не просто как качество индивида, указывающее на его активность, а как качество *сознательной*, осмысленной активности [7]. В частности, Л.С. Выготский реализовал идею субъектности в понятии высших психических функций, а А.Н. Леонтьев – в представлении об *осмысленности* деятельности. Особое значение в становлении субъектности здесь придается опосредованию деятельности человека идеальными формами культуры (знаками, символами и др.) [7; 8].

В этом контексте возникает проблема соотношения и взаимосвязи источников изначально присущей ребенку активности и его осмысленной активности. Сам человек определяет свои действия или культурная форма, аккумулирующая в себе человеческие отношения?

В культурно-исторической психологии идеальные формы культуры изучались преимущественно как значения (научные понятия) и знаки. Символам как особым формам культуры незаслуженно уделялось мало внимания. Л.С. Выготский заложил представление о том, что понятийное мышление является высшей формой мышления, а развитие значений как структурных элементов сознания стало пониматься как движение от синкрета и комплекса к псевдопонятию и понятию [9] Это выражается также в том, что функцию сознания называют «знаково-символической», не выделяя принципиальных различий в роли знаковых и символических форм [10; 11 и др.]. Такая логика понимания развития сознания отразилась на дальнейших исследованиях. Все остальные идеальные формы – слово, символ, миф, модель,

---

<sup>1</sup>На необходимость различения субъекта деятельности, реализующего субъект-объектные отношения с миром, и субъекта отношений, выстраивающего субъект-субъектные отношения, мы уже отмечали в наших работах [5; 6].

действие, иконические средства и др. – рассматривались либо как *недопоня- тия*, либо как разновидности знака, т.е. анализировались в той же логике, что знак и значение [10; 11; 12 и др.]. Между тем, мы полагаем, что символические формы культуры выполняют особую функцию в построении деятельности и отношений человека. Именно освоение индивидом символов, позволяет ему стать субъектом отношений. Для подтверждения данного положения нам необходимо раскрыть механизм воздействия символических форм на сознание человека.

На основании анализа литературы по проблеме символических форм [6; 13], нам удалось выделить следующие их отличительные характеристики:

- intersубъектность и связанную с ней коммуникативную функцию. Символ всегда обращен к Другому и, в отличие от знака, арerefлексивен;
- символ выражает отношения «часть–целое» (а не «род–вид») и способен породить смыслы;
- его внутреннее содержание беспредметно, а форма уникальна, что создает возможность творческого порождения символических образов (символотворчества). Иными словами, символ – это уникальная «пустая» форма;
- символические формы активны по отношению к человеку, а он не может произвольно наполнять их тем или иным содержанием;
- смысловое содержание символа антиномично, в противовес «буквальности» и рациональности знака.

На основании проделанного анализа можно заключить, что отождествление знака и символа, знаковой и символической функций и помещение их в один логический и генетический ряд является нецелесообразным.

Одним из основных моментов понимания символа является разведение его внешней формы и внутреннего смыслового содержания [14; 15]. Основную задачу символической функции сознания мы видим в осознании этих различий, что необходимо для трансценденции эмпирического, предметного выражения символа. Однако здесь требуется уточнение. Известно, что и в развитии знаковой функции этап разделения знака и обозначаемого является необходимым и закономерным этапом в онтогенезе [9; 10; 11; 12 и др.]. В чем же состоят различия между этими функциями?

Если знак произвольно употребляется для обозначения чего-либо, как бы удваивает действительность, то внутренняя и внешняя стороны символа неразрывно связаны и не могут быть произвольно разделены или заменены на другие. Знак замещает некий предмет или свойство эмпирической действительности. Символ ничего не замещает, он соединяет предметную эмпирическую действительность с реальностью иного, или иначе – преодолевает ее (действительность) [16]. Знание, основанное на знаках и значениях, условно и опосредованно представляет действительность. Знание, основанное на символах, непосредственно переживаемо человеком. Таким образом, сознательное разделение внутренней, смысловой, и внешней, предметной,

сторон символа определяется только его «внутренней жизнью», его собственной активностью, динамикой содержащихся в нем смыслов и порождением новых форм их выражения.

Означает ли это, что понимание символа происходит автоматически, само собой, без активного участия самого субъекта? И если нет, то в чем состоит эта активность? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо изучить процессы взаимодействия субъекта и символа, в которых проявляется символическая функция сознания (СФС).

### **Экспериментальное исследование влияния символа на содержание сознания**

Нам не удалось обнаружить в научных изданиях эмпирических исследований, раскрывающих специфику символического опосредования (использующих понимание символа как медиатора субъект-субъектных отношений). Они затрагивали, главным образом, проблему знакового опосредования и моделирования (Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Ж. Пиаже и др.). Если и шла речь о символах, то они понимались как разновидность знака, т.е. как наглядные средства, замещающие какие-либо содержания предметной действительности, но не субъектной реальности.

Чтобы определить, какое психологическое влияние символ оказывает на человека, мы провели эксперимент, в котором попытались смоделировать воздействие на сознание человека символической реальности по сравнению с предметной. В исследовании приняли участие десять взрослых испытуемых различного пола, возраста (от 18 до 56 лет) и образования. Небольшой объем выборки связан с тем, что перед нами стояла задача выявления закономерностей *работы СФС*, а не определение каких-либо ее особенностей у некоторой генеральной совокупности индивидов.

Для обнаружения указанных различий испытуемым предъявлялись *две группы стимулов*: простые объекты и объекты-символы. В *первую группу* вошли объекты двух типов, которые воспринимались испытуемыми соответственно в различных модальностях – при помощи зрения и при помощи осязания. Визуально предъявлялись изображения черного равностороннего креста на белом фоне и разноцветных пузырей на бумаге формата 10×15 см. При помощи осязания испытуемые воспринимали также два объекта, выпиленных из фанеры толщиной 8 мм: равносторонний крест размером 11×11 см и многоугольник, по форме приближенный к трапеции, размером 11×4 см. Последние два объекта испытуемый воспринимал с завязанными глазами. Предъявление объектов в разных модальностях осуществлялось для того, чтобы, во-первых, учесть возможность влияния на результат способа предъявления объекта, и, во-вторых, развернуть во времени процесс взаимодействия с объектом благодаря его осуществлению во внешней форме при осязательном восприятии (в этом случае движения испытуемого записывались на видеокамеру). Мы не стали использовать в качестве стимульного материала более сложные предметы, чтобы уменьшить возможность обнаружения в них символического содержания. Во *вторую группу* – символических объектов – вошли художественные символы также двух типов, с различ-

ной степенью выражающие субъектную реальность. Это были репродукции картин (к сожалению, мы не могли предъявить предметы-символы при помощи осязания, так как это затруднило или сделало бы невозможным распознавание в них символического содержания) современного американского художника Тимоти Тайлера размером 10×15 см. К первому типу, с более выраженным символическим эффектом, мы отнесли изображение сидящей девочки, держащей в руках кувшин («Кувшин Ханны»). Ко второму типу был отнесен натюрморт, с одной стороны, также передающий некоторое отношение автора, т.е. являющийся художественным символом, но, с другой стороны, формально изображающий предметную действительность – грушу, медный чайник и кувшин, расположенные на столе («Груша и мед»). Мы намеренно использовали репродукции картин одного автора, чтобы уменьшить влияние на результат эксперимента специфики стиля и качества художественного произведения.

Основная *гипотеза* состояла в том, что взаимодействие с символом вызывает встречную активность субъекта, побуждая его породить или воссоздать субъектную (смысловую) реальность символа. При взаимодействии с обычным объектом (не приобретающим статус символа) в сознании сохраняется акцент на предметных (внешних) свойствах объекта.

Понимание символа предположительно требует от субъекта определенного усилия для сосредоточения на его содержании. Для того чтобы это проверить, необходимо было развернуть во времени процесс сосредоточения на создаваемом объекте. Испытуемым предлагалось сосредоточиться на предъявляемом объекте как можно дольше. Если у испытуемого наступала стадия психического пресыщения, ему оказывалась стимулирующая помощь («Постарайтесь еще сосредоточиться на картине (этом предмете)», «Неважно появляются ли у вас новые мысли, продолжайте на нем концентрироваться» и т.п.). Такая временная развертка позволила отследить моменты затруднений и изменения содержания сознания (от предметного к субъектному, символическому, или наоборот). Понимание символа требует «погружения» в его содержание. Психическое пресыщение в ряде случаев помогало это сделать, стимулировало переходы от одного содержания сознания к другому, так как испытуемый «исчерпывал» свои исходные установки на осознание предъявляемого объекта и вынужден был перейти к новому содержанию для продолжения выполнения задания.

Временная развертка была необходима для решения еще одной задачи. Дело в том, что осознание символического содержания может происходить мгновенно, поэтому отследить в обычных условиях момент понимания символа зачастую невозможно. Для изучения этих процессов их необходимо искусственно «растянуть» во времени. В этом, кроме задачи на сосредоточение, нам помог еще один прием, который для исследования процессов решения мыслительных задач разработал известный гештальтпсихолог К. Дункер [17]. Этим приемом является рассуждение вслух, что позволяет зафиксировать этапы рассуждения испытуемого, в обычных условиях скрытого от постороннего наблюдателя. В нашем случае это было необходимо

для актуализации содержаний сознания, возникающих при сосредоточении на предъявляемом объекте. Безусловно, мы отдавали себе отчет в том, что высказываемые испытуемыми вслух мысли могут искажаться или не представлять исчерпывающе все, что происходило у них «в голове». Однако это не столь существенный недостаток, так как нам необходимо было отследить общую «логику движения» содержаний сознания.

Для того, чтобы не оказать влияния на возникающие у испытуемых установки, им сообщалось о том, что эксперимент нацелен на исследование внимания. Инструкция в данном эксперименте звучала следующим образом: «Постарайтесь как можно дольше сосредотачиваться на этой картине (этом предмете) и произносите вслух все мысли, которые у вас при этом будут возникать. Содержание того, что вы будете говорить, не имеет значения».

В результате анализа ответов было выделено 4 типа высказываний:

1. Высказывания с объектным содержанием (О):

*«Шероховатое, тут выемка. Так бы можно было подумать, что это трапеция. А может даже не трапеция. Может окрашенная каким-нибудь цветом»; «Чайник – с крышечкой. Крышечка – с дырочкой»; «Какая-то вещь, которая сама по себе не имеет никакого значения, но как часть чего-то очень важная».*

2. Высказывания с субъектным содержанием, выявляемым в описаниях себя, своего Я: своих состояний, намерений, желаний, отношений и др. (С-Я):

*«Хочется спать очень. Дальше. Ни одной мысли вообще в голове. Как темнота... Нету мыслей вообще»; «Не знаю даже, что еще можно сказать про все это»; «Почему-то хочется ее к чему-то привязать, чтобы она достроилась и ожила... Какой-то приобрела образ цельный».*

3. Высказывания с субъектным содержанием, выявляемым в описаниях объекта и приписываемым другому субъекту (С-с):

*«И очень такой взрослый взгляд у девочки, полный взрослых переживаний»; «Вот она эту воду набрала и теперь сидит задумавшись»; «Очень красивая девочка»; «Он – не натюрморт одинокого человека почему-то, а натюрморт, вот, кухни семьи. Говорит о семье, вот тут есть семья. Почему-то тихая такая, трудолюбивая, немногословная женщина, у которой все как-то в порядке, которая мало говорит... Больше говорит глазами, чем ртом...»; «Очень необычно для маленькой девочки... Такая глубокая задумчивость... Вот... Причем, интересно, что (откашливается)... как бы цветовая гамма, она подчеркивает, на мой взгляд, настроение этой девочки...».*

4. Высказывания с субъектным содержанием, выявляемым в описаниях объекта, в которых либо чередуются, либо одновременно представлены и собственное Я и другой (символизируемый) субъект (С (Я-с):

*«Задумчивые глаза вызывают эмоцию грусти. Но на самом деле они скорее самого заставляют задуматься. Ты думаешь... Ну, хочется подумать, понять, о чем же она думает»; «Еще, глядя на картину, я понимаю, что вот взор мой привлекает именно лицо девочки, ее глаза. То есть глядя на картину, я как бы понимаю, что я смотрю на лицо девочки...».*



*Все как бы дополняет, но вот лицо для меня самая притягательная часть»; «Просто на эту девочку все время хочется смотреть. Она завораживает. Как будто ты встретился... вообще вот вся жизнь, вот ты вот такой. Вот ты сейчас уже другой, и вот она вся твоя жизнь между этой девочкой и тем, что ты сейчас сидишь и говоришь. Вот она вся жизнь».*

Полученные данные были соотнесены с выделенными типами высказываний, отражающими различные содержания сознания, при предъявлении объектных и символических стимулов. В результате проведенного исследования мы обнаружили несколько интересных и важных закономерностей в высказываниях и действиях испытуемых. В самом общем виде их можно сформулировать следующим образом.

1. В высказываниях испытуемых в каждый конкретный момент времени отражалось либо субъектное (ответы типов С-Я, С-с, С (Я-с), либо предметное (объектное) содержание (ответы типа О). К первому можно отнести высказывания по поводу отношений, состояний, намерений, переживаний, статуса, деятельности субъекта, ко вторым – описания физических свойств объекта, его назначения, внешней стороны действий, предметных ассоциаций, связанных с ним, и т.п. Это позволяет нам говорить о дискретности субъектного и предметного (объектного) содержаний сознания, их дифференцированности.

2. Как при сосредоточении на «объектном», так и на «символическом» стимульном материале, субъектное и объектное содержания циклически чередовались: испытуемые поочередно говорили то о предметных свойствах объекта, то о субъектной реальности, реальности человеческих действий и отношений.

3. Высказывания при сосредоточении на предметных и символических объектах различались.

3.1. При сосредоточении на «объектном» стимульном материале испытуемый осознает лишь самого себя как субъекта (ответы типа С-Я). При сосредоточении на символическом изображении оно само наделяется свойствами субъектности, осознается как активное или, точнее, за ним видится другой субъект. Если в первом случае цикл между «объектными» и «субъектными» содержаниями проходит как бы между самим испытуемым и воспринимаемым объектом (испытуемый то описывает объект-стимул, то переходит к описанию собственных состояний, намерений, отношений), то во втором случае этот цикл совершается уже «внутри» самого символа – между его внешней предметной формой и внутренним смысловым содержанием (описывалось то предметное содержание изображения, то отношения, переживания, состояния, намерения изображенного персонажа или, несколько реже, автора картины). При работе с символическими объектами-стимулами количество высказываний, отражающих субъектную реальность Другого, было существенно большим по сравнению с работой с объектным материалом (таблица). В некоторых случаях сосредоточения на символическом объекте, когда у испытуемых наступало пресыщение, символ начинал восприниматься как «неживой» объект и субъектность «возвращалась» к самому

испытуемому. Последнее наблюдение подтверждает наше предположение о том, что обнаружение символического смысла, понимание символа, требует определенных внутренних усилий от человека. Это же подтверждается и наблюдением № 4.

3.2. В «символических» описаниях зачастую было невозможно разделить субъектное и объектное содержание, так как последнее наделялось определенным смыслом или к нему выражалось определенное отношение, субъектная и объектная реальности в символе образовывали неделимую целостность (ответы типа С (Я-с). В противоположность этому, содержание высказываний по поводу простых стимулов-объектов было более произвольным и формальным.

3.3. Сосредоточение на объектах-символах во многих случаях сопровождалось обнаружением его антиномии – парадоксального сочетания противоположных по смыслу признаков или свойств объекта, что приводило к углублению понимания субъектной реальности, передаваемой символом (например, при сосредоточении на картине «Кувшин Ханны» испытуемый обнаруживал несоответствие «взрослого задумчивого взгляда» возрасту девочки).

Последние две особенности позволяют нам говорить о прочной внутренней связи между внешней формой символа и его смысловым содержанием, которая при произвольном и условном («знаковом») отношении к предметной действительности отсутствует (обычный предмет может иметь много различных значений: например, стол может быть не только столом, но и полем боя для ребенка играющего в солдатики, и дровами, и семейной реликвией, и многим другим). Символ, как это ни парадоксально, при своей внутренней пустоте, обладает большей определенностью, нежели «безличный» предмет. С этим же связана и уникальность символа, указывающего на конкретного субъекта, его Я.

4. При переходе от описания одного содержания сознания к другому (от предметного к символическому либо наоборот) во многих случаях возникали паузы длительностью от нескольких до 50 с. Этот факт подчеркивает субъективную трудность «переключения» сознания с предметной реальности на реальность субъект-субъектных отношений и обратно или трудность их рационального совмещения. Такие переходы, по всей видимости, требуют изменения самого принципа работы сознания. Каждый такой переход требует обнаружения новой смысловой целостности, никак напрямую не вытекающей из предыдущего содержания, *смены смысловой позиции* субъекта.

При сосредоточении на стимулах с объектным содержанием у испытуемых преобладали высказывания первых двух типов (О и С-Я) с небольшим перевесом в пользу первого типа (50,15 и 46,25% соответственно), которые чередовались в ответах испытуемых (таблица). При сосредоточении на стимулах символического содержания преобладали высказывания последних двух типов (С-с и С (Я-с), 24,88 и 19,25% соответственно, в сумме 44,13% против 3,6% ответов символического содержания при предъявлении объектных стимулов), перемежающиеся с высказываниями объектного содержания

(О) – 36%. Следует отметить, что сосредоточение на натюрморте в некоторых случаях вызывало такую же динамику содержаний сознания, как и сосредоточение на объектных стимулах (средний процент высказываний символического содержания – типов С-с и С (Я-с) – 26,25% против 62% при сосредоточении на портрете). Вероятно, это связано с тем, что изображение человека (девочки) значительно легче вызывает переживания, обращая наше сознание к субъектной реальности, в то время как художественные образы неживых объектов (натюрморт) требуют определенной работы сознания для достраивания реальности Другого. Однако наиболее важна целостная картина динамики содержаний сознания, а не количественные пропорции типов высказываний. Если объект переживается как символ, то он задает определенную логику работы сознания, отличную от логики переживания предметной действительности.

Соотношение типов высказываний при предъявлении стимулов  
с объектным и символическим содержанием

Стимул	Типы высказываний, %			
	О	С-Я	С-с	С (Я-с)
Объектный	50,15	46,25	2,1	1,5
Символический	36	21,98	24,88	19,25

Таким образом, общая картина ответов подтверждает нашу гипотезу о специфике влияния символов на сознание человека. На основании проведенного эксперимента мы можем заключить, что при сосредоточении на простом объекте его описание, по преимуществу, связано с «объектными» описаниями, а высказывания, отражающие реальность субъекта, относятся исключительно к самому себе, своему собственному Я. В этом случае сознание испытуемого работает в парадигме субъект–объект. Он в качестве субъекта сознает исключительно самого себя, а окружающий мир – как предметную действительность, которую можно познавать или преобразовывать. При сосредоточении на объектах-символах содержание сознания испытуемого меняется. В его высказываниях отражается реальность другого субъекта, возникает как бы диалог испытуемого с другим Я, представленным символом. Следовательно, *символ обращает нас к реальности другого субъекта, к реальности Ты, он способен вывести нас за пределы собственного Я*, в отличие от предметной действительности, при взаимодействии с которой единственным субъектом остается собственное Я.

Помимо этого основного вывода наше внимание привлек факт индивидуального разброса данных. У некоторых испытуемых «одушевлялись» и «оживали», превращались в символы и простые объекты, а у некоторых «упорно» сохранялось объектное отношение даже к символическим изображениям. Это наблюдение позволило предположить, что помимо собственного содержания символа, его воздействие на наше сознание определяется установкой самого испытуемого на то, как отнестись к воспринимаемому

объекту – как к символу, выражающему другого субъекта, или как к «самодостаточно» никого не выражающему предмету, как к «вещи в себе». Согласно К.Г. Юнгу, «что есть символ, что нет – это зависит, прежде всего, от установки рассматривающего сознания, например рассудка, который рассматривает данное обстоятельство не просто как таковое, но, сверх того, и как выражение чего-то (мы бы добавили – «кого-то». – *А.П.*) неизвестного» [18, с. 132]. Иными словами, символ становится символом лишь при условии соответствующего к нему отношения субъекта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Нартова-Бочавер, С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. *Осницкий, А.К.* Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // *Вопр. психологии.* – 1996. – №1. – С. 5–19.
3. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 576 с.
4. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева [и др.]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.
5. *Поляков, А.М.* Символическая функция в структуре сознания / А.М. Поляков // *Философия и социальные науки.* – 2010. – № 3. – С. 24–30.
6. *Поляков, А.М.* Символическая функция сознания как основа развития субъектности / А.М. Поляков // *Философия и социальные науки.* – 2007. – № 4. – С. 61–69; 2008. – № 1. – С. 76–80.
7. *Эльконин, Б.Д.* Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. – М. : Издат. центр «Академия», 2001. – 144 с.
8. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / Б.Д. Эльконин – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
9. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
10. *Салмина, Н.Г.* Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : Моск. гос. ун-т, 1988. – 288 с.
11. *Сапогова, Е.Е.* Ребенок и знак: Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула : Приок. книж. изд-во, 1993. – 264 с.
12. *Нарышкин, А.В.* Строение образа мира человека и соотношение понятий “знак”–“символ” и “значение”–“смысл” / А.В. Нарышкин // *Вопр. психологии.* – 2005. – №1. – С. 88–99.
13. *Поляков, А.М.* Символ как условие продуктивного действия / А.М. Поляков // *Вопр. психологии.* – 2006. – №1. – С. 63–73.

14. *Аверинцев, С.* Символ художественный / С. Аверинцев // Собр. соч. / под ред. Н.П. Аверинцевой, К.Б. Сигова. – Киев. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. – С. 386–394.
15. *Флоренский, П.А.* У водоразделов мысли / П.А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – 448 с.
16. *Ячин, С.Е.* Слово и феномен / С.Е. Ячин. – М. : Смысл, 2006. – 138 с.
17. *Дункер, К.* Структура и динамика процессов решения задач: О процессах решения практических проблем / К. Дункер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 258–268.
18. *Дешарне, Б.* Символ / Б. Дешарне, Л. Нефонтен; пер. с фр. И.Л. Нагле. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 190 с.

The formation of the subject is connected with mastering symbolic forms and the development of symbolic functioning. The results of two experimental types of research are presented. They show that the symbol is that cultural form which turns our consciousness into a reality of an other subject and intersubject relations; penetration into a reality of symbolic sense demands from the subject counteractivity and efforts spent on the symbol; the concentration detection of the symbolic maintenance depends on the problem solved by the subject and the general personal position, which defined the relation to the reality as objective or symbolic.

*Поступила в редакцию 14.04.11*

Е.С. Слепович, А.М. Поляков

#### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В статье анализируется роль представлений психолога о норме и патологии в его практической деятельности, нацеленной на помощь детям с отклонениями в психическом развитии. Выделены различные типы представлений в соответствии с психологическими подходами к разграничению нормы и патологии. Рассматриваются достоинства и недостатки каждого из них. Особо выделяется представление о норме как социокультурном эталоне, разработанное в культурно-исторической психологии как обладающее преимуществами для построения практики психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии.

В практической деятельности психолога, работающего с ребенком, необходимо учитывать *эталонные представления о норме психического развития*. Такие представления являются фактором, определяющим его отношение к ребенку, собственной деятельности и видение предмета развития или коррекции (как и вообще ее необходимость). В этом контексте

поражает чрезмерно широкое использование термина *коррекция* в практической психологии. В частности, любые действия психолога, способствующие развитию той или иной функции ребенка, называют коррекцией. Кроме того, полемической является сама необходимость коррекции таких психологических образований, как личность, самосознание, мотивация и др.

Для того, чтобы иметь возможность учитывать представления о норме, следует их дифференцировать на различные типы. Эталонные представления психолога о норме психического здоровья ребенка можно разделить на *две группы*: *первая* включает типы житейских, псевдонаучных, неререфлексируемых самим специалистом представлений, *вторая* – типы представлений, основанных на различных психологических концепциях нормы.

В целом *первую группу* можно условно обозначить так: «*психологическая норма есть то, что я вижу у себя*». То, что не совпадает с представлениями специалиста о себе (своем детском развитии) или о своих знакомых, отождествляется с патологией, со всеми вытекающими отсюда последствиями для психологической практики: ее спонтанностью, нецеленаправленностью, алогичностью, фрагментарностью видения психики, имеющей системное строение, неререфлексируемостью оснований для использования тех или иных методических процедур и др. Так, зачастую, при диагностике психологической готовности к школьному обучению психолог использует в качестве эталона представления о своем детском развитии, о том, что он знал и умел делать в детстве.

На наш взгляд, рефлексия специалистом собственных представлений о норме психического развития ребенка имеет огромное значение для построения практики психологической коррекции, поскольку они сознательно или бессознательно регулируют его профессиональную деятельность, определяя цель, задачи, способы последней, типы отношения к ребенку.

В качестве *первого типа* во *второй группе* можно выделить представления о норме психического развития ребенка как *нормативе*, принятом в данной социокультурной среде. Нормально развивающимся в этом случае считается ребенок, психические функции и свойства личности которого соответствуют среднестатистическому стандарту развития ребенка в данном обществе. Очевидно, что за таким видением психического здоровья стоит когнитивно-бихевиоральная традиция в психологии.

Так, анализ работы различных служб, нацеленных на оказание помощи детям с отклонениями в развитии, показал, что практически все используемые психокоррекционные и развивающие программы опираются на представление о норме психического развития как нормативе [1].

Отметим две особенности указанного типа представлений. Первая заключается в том, что в исследовательской и психодиагностической практике соответствие норме развития данного конкретного ребенка определяется как сумма соответствующих норме количественных показателей развития отдельных психических функций, навыков и свойств личности. При этом утрачивается видение психики и психического развития ребенка как носящих системный характер.

Вторая особенность состоит в том, что психическое развитие ребенка начинает рассматриваться в отрыве от самого ребенка, в отрыве от его индивидуальных особенностей. Последнее, в свою очередь, приводит к стереотипизации представлений о психологическом здоровье. Утрачивается понимание нормы как поливариативного явления, обладающего возможностью множественных проявлений в зависимости от индивидуальных особенностей личности ребенка и специфики его социальной ситуации развития. К сожалению, такая позиция специалиста приводит к тому, что нетипичный вариант нормы выдается за патологию, а некоторые патологические варианты зачастую не вычлняются. Еще одним следствием опоры специалиста на указанный тип представлений становится способ построения психологической практики работы с ребенком, которая оказывается ориентированной не столько на самого ребенка, сколько на развитие (в понимании количественного усиления) отдельных его психических функций и интеллекта как набора интеллектуальных операций.

Такого рода основания определяют выбор специфических диагностических процедур. Эпицентром такой диагностики становится психометрика, что заранее делает ее неполноценной в отношении выявления отклонений в развитии. Специальной психологии известно, что психометрические методики (методика Векслера и др.) дают возможность отграничить среднестатистическую норму от других вариантов развития, включая специфические типы нормального развития. Однако они не позволяют дифференцировать сходные по феноменологии, но отличающиеся по психологической структуре варианты нормального и аномального развития.

Одним из следствий такого подхода является часто встречающееся отождествление школьной неуспеваемости и интеллектуальной недостаточности, в то время как школьная неуспеваемость может вызываться разными причинами, в том числе весьма далекими от отклонений в интеллектуальном развитии ребенка.

*Второй тип* представлений о норме психического развития ребенка предполагает понимание **нормы как отсутствия патологии** и берет свое начало в психодинамическом подходе. Психолог, руководствующийся в своей профессиональной деятельности такими представлениями, акцентирует свое внимание на клинической картине дефекта. Как следствие этого, ребенок воспринимается через призму медицинского диагноза, а психологическая диагностика сводится к выявлению клинических симптомов нарушения в развитии. Таким образом, специалист утрачивает собственно психологическое видение не только самого ребенка, но и отклонений в его развитии. Психологическая коррекция оказывается направленной на устранение дефекта, на борьбу с ним. Использование в психологической практике механизмов компенсации с опорой на нормально функционирующие психологические образования в этом случае становится затруднительным, а отношение к ребенку подменяется отношением к его дефекту.

Специалист, опирающийся на такого рода представления о норме, часто не обнаруживает у ребенка легких отклонений в развитии, поскольку не

рассматривает деятельность психики как работу целостной системы, в которой нарушение или незрелость отдельных компонентов приводит к проблемам жизнедеятельности и социализации ребенка.

*Третий тип* представлений о норме психического развития можно обозначить как ***сведение отклонений в развитии к специфичности ребенка***. Он уходит своими корнями в экзистенциально-гуманистическую традицию в психологии. Руководствуясь данным типом представлений о норме психического развития, психолог все свои усилия направляет на принятие ребенка в его специфичности, однако для осуществления анализа структуры, содержания и механизмов формирования такой специфичности его профессиональное мышление оказывается непригодным. Практическая работа с ребенком, как диагностическая, так и психокоррекционная, утрачивает возможности возрастно-ориентированного подхода, позволяющего учитывать целостную логику и общие закономерности как нормального, так и аномального психического развития ребенка и в соответствии с ними исправлять дефект.

Опыт профессиональной деятельности столкнул нас с некоторыми мифами относительно детей с отклонениями в развитии. Так, в представлениях о развитии детей с детским церебральным параличом (ДЦП) может игнорироваться специфика их интеллектуального развития, детей с умственной отсталостью – специфика развития их личности.

Особо следует сказать об отношении к ребенку, которое при всей нацеленности специалиста на его принятие идеализирует его, поскольку сами аномалии, принадлежащие ребенку и являющиеся его частью, игнорируются. Возникает парадоксальная ситуация: при выраженном стремлении принимать ребенка со всеми его индивидуальными проявлениями реально он не принимается, а сводится к идее ребенка.

Последний, *четвертый, тип* представлений в этой группе можно охарактеризовать как ***представления о норме психического развития как социокультурном идеале (эталоне)***. Данный тип в своей основе содержит позиции культурно-исторического и деятельностного подходов в отечественной психологии.

Нормой психического развития полагается не среднестатистический норматив, присущий данному обществу, а тот идеал, который может быть достигнут ребенком в определенных условиях его развития. В этом случае онтогенетическое развитие ребенка понимается как целостность, обладающая своими внутренними закономерностями и механизмами, своей направленностью. Развитие на каждом этапе детства имеет свою структуру, наполнено особым содержанием, а также сопряжено с особыми внешними (физическими и социальными) условиями, способствующими (или препятствующими) ему.

Несмотря на то, что такой подход сформировался и иногда применяется в практике отечественной специальной и медицинской психологии, явно в контексте проблемы дихотомии норма–патология он по каким-то причинам не обсуждается.



Между тем идеи Л.С. Выготского по поводу диагностики детского развития не совпадают с традиционно выделяемыми и применяемыми на практике подходами: среднестатистическим, индивидуально-личностным и др., отмеченными выше [2].

В частности, одной из ключевых идей, которые необходимо использовать в нормативной возрастной диагностике, является идея зоны ближайшего развития. Она показывает возможности ребенка в освоении социокультурного опыта за счет учета оказываемой помощи в решении диагностических задач, а, следовательно, позволяет оценить перспективы психического развития данного конкретного ребенка в конкретных социальных условиях и оценить вклад обучения и воспитания в имеющееся у ребенка состояние, т.е. определить причины актуального уровня развития. Таким образом, определение зоны ближайшего развития предполагает:

- оценку динамики развития;
- соотнесение особенностей психической деятельности с социокультурными условиями развития;
- учет уникальных возможностей развития данного конкретного ребенка;
- выявление социальных условий, максимально способствующих психическому развитию.

Кроме того, Л.С. Выготский отмечал необходимость оценки качественных возрастных изменений в психике ребенка, что он связывал с появлением новообразований, специфичных для каждого возрастного периода. Качественная диагностика развития, следовательно, не может ограничиваться количественным измерением уровня развития психических функций, опирающимся на использование тестов. Качественная оценка уровня и характера психического развития предполагает также учет всего хода развития в целом, так как определить роль и специфику отдельных новообразований можно лишь сопоставив их с целостной логикой развития: его динамикой, системными преобразованиями психики, механизмами, целью.

При этом возникает важное понимание, затрагивающее наши представления о норме и патологии (отклоняющемся развитии). Оно связано с тем, что различные возрасты и возрастные изменения не являются чем-то изначально данным, предопределенным и онтологически неизменным. Как отмечали Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и многие другие советские психологи, возраст и возрастные изменения (психическое развитие) – это заданность, это культурная задача, которую ставит перед человеком жизнь и общество, и которую он решает более или менее успешно в процессе социализации. Иными словами, психическое развитие и возрастные изменения – это проект, а не априорно существующая онтологическая данность. Причем проект этот культурно обусловлен и варьирует от эпохи к эпохе, от одного общества к другому в зависимости от социальных требований, образовательных условий и др.

Из проектировочного характера развития следует, что норму или отклонения в развитии нельзя определять как нечто *уже имеющееся* у ребен-

ка, а может, и взрослого тоже, (индивидуальная норма), либо как то, чему он *должен соответствовать* (некоему нормативу), либо как то, *чего у него не должно быть* (норма как отсутствие патологии). Понятие нормы как социокультурного эталона, с одной стороны, не совпадает ни с одним из существующих определений, а с другой – интегрирует в себя их все. Норма в данном понимании – это не только то, что есть, но и то, что может появиться, это не только то, что определяется особенностями самого ребенка, но и то, что зависит от социокультурных условий, не только знание о нормальном либо аномальном вариантах развития, но и представление возможных альтернатив развития, т.е. понимание всех возможных вариантов развития.

Иными словами, *норма (как и аномальное развитие) – это некий идеальный образ или проект, представляющий актуальное состояние и возможные перспективы развития конкретного человека в определенных социокультурных условиях.*

Такой проект должен также учитывать *уникальные особенности личности и психической деятельности самого ребенка.* Имеется в виду его отношение к социальным воздействиям, например, конкретным условиям обучения или самому учителю, а также к собственным возможностям развития. В работах Л.С. Выготского этот момент частично нашел отражение в понятии социальной ситуации развития, определяемой им как система отношений ребенка с другими людьми.

Особенно актуально это при диагностике лиц, имеющих какие-либо дефекты развития, так как в этом случае отношение к дефекту создает уникальную ситуацию развития. Каждое отклонение в развитии не только ограничивает ребенка, но и создает определенный спектр возможностей. С этой точки зрения ни одно отклонение в развитии не изучено. Так, например, всемирно известный невролог О. Сакс обращает наше внимание на то, что мы привыкли описывать нарушения развития в терминах дефицита. В то же время, одну из глав своей книги, посвященную описанию людей с умственной отсталостью, он назвал «Наивное сознание», высвечивая особую картину мира таких людей [3]. О.Сакс пишет: «Итак, что же это за особые способности? Какие свойства «наивного» сознания сообщают человеку такую трогательную невинность, такую открытость, цельность и достоинство? Что это за новое качество, столь яркое, что можно говорить о «мире» умственно отсталого, как говорим мы о мире ребенка или дикаря? Если бы нужно было ответить одним словом, я назвал бы это качество «конкретностью». Мир «наивного» сознания столь ярок, насыщен и подробен и в то же время столь непосредствен и прост потому, что он конкретен: его не усложняет, не разбавляет и не унифицирует абстракция. В результате странного обращения естественного порядка вещей неврология (можно добавить и психология. – *Е.С., А.П.*) часто рассматривает конкретность как нечто убогое и презренное, как не заслуживающую внимания область хаоса и регресса. Курт Гольдштейн, величайший систематизатор своего поколения, связывает мышление – гордость человека – исключительно с абстракцией и категоризацией. Любое нарушение функций мозга, считает он, выбрасывает человека

из этой высшей сферы в недостойное «homo sapiens» болото конкретности. Лишаясь «абстрактно-категориальной установки» (Гольдштейн) или «позиционального мышления» (Хьюлингс Джексон), индивидуум опускается на дочеловеческий уровень и исчезает как объект исследования. Я называю это обращением естественного порядка вещей, поскольку в мышлении и восприятии более фундаментальным считаю не абстрактное, а конкретное. Именно оно делает реальность человека «реальной» – живой, личностной и осмысленной» [3, с. 224].

Кроме того, представление о норме отражает не только уровень развития отдельных психических функций, но представляет собой *характеристику психики как сложно организованной системы*. Существенным моментом здесь является взаимодействие различных психических функций и свойств личности. Например, занимает ли память подчиненное положение по отношению к мышлению, или наоборот. Регулирует ли речь практическую деятельность. Выполняют ли эмоции функцию прогноза поведения. Доминирует ли характер над осмысленным личностным поведением и т.д.

Таким образом, данный подход при диагностике и психокоррекции позволяет учитывать как нормальную, так и аномальную линии в развитии ребенка. При этом возникает парадоксальная ситуация: идеализация представлений о норме психического развития позволяет выстраивать адекватное, реалистичное отношение к ребенку, учитывающее его специфику, включающую в себя как особенности, соответствующие норме, так и особенности, соответствующие патологии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Слепович, Е.С. Анализ ситуации в области оказания услуг детям с особенностями психофизического развития раннего возраста / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Развитие детей в раннем возрасте: Ситуационный анализ. – Минск : Детский Фонд ООН, 2006. – С. 86–96.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 – С. 243–432.
3. Сакс, О. “Человек, который принял жену за шляпу“ и другие истории из врачебной практики / О. Сакс. – СПб. : Science Press, 2006. – 301 с.

The role of psychologist's representations about normal and pathological development in its practice aimed to help children with mental disabilities is analyzed in the article. Various types of representations according to psychological approaches to differentiation of norm and pathology are allocated. Representation about norm as sociocultural standard developed in cultural-historical psychology has advantages for the psychological practice in services for children with abnormal development is especially allocated.

*Поступила в редакцию 14.04.11*

*Методика преподавания иностранных языков*

В.Г. Бричикова

**КОМПЛЕКС КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ  
УМЕНИЯ ЧИТАТЬ ЛИТЕРАТУРУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Статья посвящена проблеме формирования механизмов чтения как основы умения читать тексты по специальности на иностранном языке. Определение чтения как вида познавательной деятельности должно находить отражение в заданиях, ориентированных на решение речемыслительных задач. В ходе чтения мышление человека проявляется в том, что оно позволяет проникнуть в суть читаемого, проанализировать его, понять содержание и его смысл, понять цель, которую преследует автор, определить отношение к прочитанному. Акцент ставится на комплексе коммуникативно ориентированных условно-речевых и речевых упражнений. Под термином *комплекс упражнений* понимается один из уровней организации упражнений, направленный на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала. Конкретные упражнения отнесены к той или иной группе по принципу их доминантной нацеленности на формирование конкретного механизма чтения с учетом уровня чтения и этапа формирования.

Чтение представляет одну из форм общения, опосредованное книгой. Первичной и не всегда осознанной потребностью, побуждающей к чтению, является коммуникативная потребность в получении той или иной информации, необходимой человеку для его жизни в обществе, для деятельности и развития. При соответствии текстов личностным интересам читающего создается правильное отношение к чтению как виду речевой деятельности, имеющему свою коммуникативную функцию – служить средством получения информации из письменного фиксированного текста. Чтение – это процесс извлечения информации, причем процесс активный и самостоятельный. Определение чтения как вида познавательной деятельности должно находить отражение в заданиях, ориентированных на решение речемыслительных задач. В ходе чтения мышление человека проявляется в том, что оно позволяет проникнуть в суть читаемого, проанализировать его, понять содержание и его смысл, понять цель, которую преследует автор, определить отношение к прочитанному.

Коммуникативная методика формирования механизмов чтения как основы умения читать предполагает использование следующих принципов, обеспечивающих целенаправленное формирование данных механизмов на семантическом, сенсомоторном и смысловом уровнях: речемыслительная активность, функциональность, поэтапное формирование, взаимодействие механизмов чтения и новизна.

*Принцип новизны* в качестве ведущего обеспечивает новизну содержания и организации образовательного процесса, повышает мотивацию к чтению на иностранном языке и успешное овладение механизмами чтения, составляющими основу умения читать литературу по специальности на иностранном языке. В проекции на процесс мы рассматриваем новизну как закономерность, которая проявляется в изменении всех компонентов учебного процесса со стороны содержания, формы и организации в соответствии с целью обучения. Поскольку это – закономерность, то новизну с полным правом можно возвести в ранг принципа, причем ведущего, сквозного, «вездесущего». Разделяя точку зрения Е.И. Пассова, мы считаем, что содержание принципа новизны должно строиться на вариативности и новизне всех компонентов содержания этого принципа. Таким образом, принцип новизны – это закономерность обучения, проявляющаяся в постоянно целенаправленной смене, вариативности, комбинируемости компонентов обучения.

Принцип новизны охватывает весь учебный процесс. Это такая организация работы, при которой подлежащий запоминанию материал включен в деятельность. Суть его применения в обучении чтению студентов неязыкового вуза состоит в такой организации материала для чтения, при которой каждый раз новое содержание передается посредством новых трансформаций одного и того же языкового материала. Выполняя упражнения, построенные на вариативности их организации, условий, видов деятельности и способов подачи нового материала, студенты вынуждены обращаться к материалу текста, но с новых позиций, и использовать его для выполнения новых заданий, что и приводит к произвольному запоминанию изучаемого материала. При этом следует учитывать разнообразные формы работы, объем упражнений, а также темп и ритм их выполнения.

Содержательная сущность принципа новизны может быть сведена к следующему: обучение чтению текстов по специальности должно быть ориентировано не только на вариативность языкового и речевого материала, но и на вариативность выполняемых упражнений, что обеспечивает новизну содержания и организацию образовательного процесса и исключает механическое запоминание, создает условия для многократного повторения материала, устанавливает гибкие и прочные связи между словами, облегчает выявление логических связей в текстах.

Под термином *комплекс упражнений* мы понимаем один из уровней организации упражнений, направленный на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала [1]. Для формирования навыков и развития умений чтения на иностранном языке в современной методике применяется целый ряд специальных упражнений, в классификации которых нет единого подхода. Одни ученые (Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов) объединяют упражнения в группы, которые соответствуют уровням переработки поступающей информации [2; 3; 4]. Другие исследователи, рассматривая чтение как деятельность и процесс, выделяют упражнения

графемо-фонемного и структурно-информационного комплексов [5]. С.К. Фолмкина классифицирует упражнения в соответствии с операциями, осуществляемыми в процессе чтения: упражнения на овладение языковым материалом пассивного минимума, формирование умений декодирования, оперативной памяти и способности прогнозировать на языковом уровне [6]. Существует классификация упражнений, направленных на формирование умственных действий (О.А. Андреев, Г.А. Гринюк) [7]. Ряд исследователей рассматривают классификацию упражнений в следующей последовательности: от ориентации в отдельных действиях на разных уровнях организации материала к исполнению этих действий и осуществлению собственно деятельности чтения в целом. Так, И.Л. Бим на этой основе выделяет ориентирующие упражнения, исполнительские на уровне тренировки в собственно чтении как опосредованном общении и формирующие внимание на содержательной стороне читаемого, контролирующие [8]. Некоторые ученые отождествляют упражнения с учебными действиями (языковыми и речевыми), осуществляемыми в процессе чтения. По их мнению, эти действия входят в приемы, в основе которых лежат основные мыслительные процессы – анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д. [9]. Основу другой классификации упражнений составляет формирование лексических и грамматических навыков чтения. И.М. Берман различает упражнения для формирования и становления рецептивных грамматических навыков и упражнения в автоматизированном восприятии грамматических явлений [10]. В.А. Бухбиндер считает, что целью упражнений, формирующих лексические навыки чтения, является: а) формирование навыка восприятия лексических единиц в графическом коде; б) установление ассоциативной связи между «планом выражения» и «планом содержания» слова; в) семантизация лексических единиц в условиях зрительной рецепции в различных позициях [11].

Е.И. Пассов в своей классификации упражнений для обучения чтению выделяет подготовительные упражнения и упражнения в собственно чтении. Рассматривая чтение как деятельность, процесс и умение, он выделяет ведущее звено – мотивационную деятельность. Смыслообразующий компонент чтения, его функциональность, подчиненность формальной стороне этой функциональности, содержательность деятельности – все это соотносится с коммуникативностью. Именно это позволяет ему подойти к обучению чтению не с традиционных позиций, а выделить те приемы, которые являются адекватными средствам формирования чтения как деятельности, процесса и умения читать. Такая классификация упражнений способствует формированию механизмов чтения. Все упражнения носят условно-речевой и речевой характер [12].

В нашем случае для формирования механизмов чтения четкой иерархии упражнений выстроить невозможно: конкретному механизму не может всегда и абсолютно точно соответствовать определенный тип или вид упражнений. Более того, для развития конкретного механизма чтения необходимы упражнения разных типов или видов, которые должны быть

организованы в соответствующие группы. Мы предлагаем целенаправленную группировку упражнений. В пределах этой организации возможны логика и порядок, но это – организация упражнений, а не типология. Речь может идти только о наиболее адекватной, желательной, оптимально адекватной их организации в соответствующие группы, подгруппы и т.п., обеспечивающие достижение учебной цели. Следует отметить, что такое деление упражнений условно, так как практически невозможно говорить о том, что какое-либо упражнение является одноцелевым. Упражнение – явление сложное, оно «работает» в разных направлениях и дает много побочных эффектов. Тем не менее, понимая условность любой группировки упражнений, мы отнесли конкретные упражнения к той или иной группе по принципу их доминантной нацеленности на формирование конкретного механизма чтения. В нашем комплексе коммуникативно ориентированных упражнений они образуют группы в соответствии с выделенными нами ведущими механизмами чтения.

При выборе упражнений для обучения чтению мы учитывали все его особенности, рассматривая чтение как деятельность, процесс и умение. Вслед за Е.И. Пассовым, мы также соотносим компоненты этой деятельности с коммуникативностью и поэтому в основу нашей классификации упражнений легли коммуникативно ориентированные упражнения: *условно-речевые* и *речевые*. Условноречевые упражнения базируются на тех же принципах, что и сам процесс общения. Важным принципом их является наличие речевой задачи. Этот принцип подкрепляется принципом аналогии в образовании и усвоении форм. Это означает, что во время формирования того или иного механизма чтения студент, выполняя речевую задачу, следует определенному образцу. Появляется так называемое чувство формы, на основе чего он мгновенно и точно может образовать любую аналогичную форму. Усвоение формы и функции происходит параллельно, однако, роль функции является ведущей.

Отличительной особенностью речевых упражнений является наличие прежде всего речемыслительной задачи. Очень важным и интересным в этом плане является то, что коммуникативная деятельность существенно отличается от преобразовательной или познавательной, она сближается с ценностно-ориентационной деятельностью. Этот факт позволяет сформулировать следующие типологические признаки речевых упражнений: наличие стратегии и тактики читающего; создание новой ситуации, обеспечивающей продуктивность речевой деятельности; развитие речевой активности и самостоятельности. Таким образом, речевое упражнение есть форма общения, специально организованная так, что обеспечивает управляемый выбор стратегии читающего, вызывает активность и естественную мотивированность его речевой деятельности, воспитывает самостоятельность и продуктивность умения читать. Решающее значение для речевых упражнений имеет установка на понимание содержания и смысла читаемого. Мы используем пять частных прагматических задач: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение.

Признавая подход деления упражнений на условно-речевые и речевые, нами дополнительно выделены следующие критерии их организации в соответствующие группы:

а) учет специфики чтения как рецептивного вида речевой деятельности;

б) обеспечение сенсомоторного, семантического и смыслового уровней чтения как вида речевой деятельности (ВРД) через механизмы восприятия–сличения–узнавания; антиципации, догадки и логического понимания. Количественное соотношение видов упражнений в пределах одного комплекса изменяется в сторону увеличения упражнений на формирование механизмов семантического и смыслового уровней чтения;

в) соответствие характера упражнений выделенным четырем механизмам чтения;

г) вариативность и разнообразие решаемых коммуникативно-познавательных задач в процессе чтения, что, в частности, обеспечит преимущественно произвольное усвоение языковой формы, достигаемое многократным повторением языкового материала в различных сочетаниях на основе ведущего принципа новизны;

д) постоянное нарастание трудности выполнения упражнений, образующих три подгруппы:

низкий уровень трудности выполнения (НУТ);

средний уровень трудности выполнения (СУТ);

повышенный уровень трудности выполнения упражнений (ПУТ).

В таблице (с. 81) показаны условно-речевые и речевые упражнения с учетом уровня чтения (сенсомоторный, семантический, смысловой) в соответствии с выделенными нами основными механизмами чтения. Условно-речевые и речевые упражнения представлены шестью подгруппами упражнений для формирования: 1) фонемно-графемных связей; 2) грамматических и лексических навыков чтения; 3) механизмов антиципации и догадки; 4) содержательной идентификации; 5) содержательного поиска; 6) смыслового выбора.

Вслед за М.В. Ляховицким, мы избрали цикл как форму организации упражнений, что позволяет систематично повторять операции, которые выполняют студенты для достижения конкретной цели в четко обозначенной последовательности в рамках заранее установленных и ограниченных отрезков времени [13, с. 226]. Внутри каждого цикла в комплексе коммуникативно ориентированных упражнений наблюдается нарастающая динамика. В ходе выполнения упражнений предлагаемого комплекса достигается разный уровень сформированности тех или иных механизмов. В рамках тематического и языкового материала цикла механизм восприятие–сличение–узнавание представляет собой образец высокоавтоматизированного действия, при его сформированности слово, термин мгновенно распознаются читающим.





Механизм логического понимания, функционирование которого связано с умственной деятельностью, психическими процессами, развитием способностей читающего (способность к переключению внимания, анализу и синтезу, формулированию понятий и т.д.), в известном смысле не может быть в такой степени автоматизирован. Механизмы антиципации и догадки, в свою очередь, занимают промежуточную позицию. Действия, лежащие в их основе, могут достигать определенного уровня автоматизированности. Это касается, прежде всего, антиципации структуры слова и предложения. Однако языковые формы подвержены изменениям, поэтому функционирование данных механизмов предполагает и осмысление языковых явлений.

Предметное содержание комплекса коммуникативно ориентированных упражнений обеспечивается отобранными журнальными статьями. Каждый последующий текст трансформирует и определенным образом дополняет предыдущий текст. Это обусловлено текстовой тематикой, а также необходимостью соблюдения динамики овладения механизмами чтения. Принцип новизны, избранный нами в качестве ведущего в организации материала для развития умения читать, предписывает использование текстов и упражнений, содержащих для обучающихся что-то новое: 1) вариативность текстов разного содержания, 2) отказ от многократного чтения одного и того же текста или упражнений с одинаковыми заданиями. Новизна реализуется за счет изменения организационных средств, форм и способов подачи материала. Студенты обращаются к материалу текста с новых позиций и используют его для выполнения новых заданий, которым характерна динамика усложнения выполнения в соответствии с этапом формирования механизмов чтения и уровнем чтения. Все упражнения направлены на организацию речемыслительной деятельности обучающихся, произвольное запоминание материала. Это обеспечивается постоянным комбинированием, трансформацией и перефразированием речевого материала, а также выполнением упражнений разной трудности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов, Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
2. *Гез, Н.И.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез [и др.]. – М., 1982. – 374 с.
3. *Ляховицкий, М.В.* Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
4. *Миролюбов, А.А.* Основные вопросы преподавания иностранных языков в советской школе / А.А. Миролюбов // ИЯШ. – 1962. – №1. – С. 53–63.
5. *Кузьменко, О.Д.* Содержание обучения чтению на английском языке в средней школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.Д. Кузьменко. – М., 1970. – 184 л.

6. *Фоломкина, С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.
7. *Андреев, О.А.* Техника быстрого чтения / О.А. Андреев, Л.Н. Хромов. – М. : Прометей, 1990. – 173 с.
8. *Бим, И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И.Л. Бим. – М. : Рус. яз., 1977. – 288 с.
9. *Колединова, А.В.* Формирование механизмов чтения на английском языке в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Колединова. – М., 1999. – 190 л.
10. *Берман, И.М.* Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М. : Высш. шк., 1970. – 230 с.
11. *Бухбиндер, В.А.* Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / В.А. Бухбиндер [и др.] ; под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. – Киев : Выща шк., 1977. – С. 147–155.
12. *Пассов, Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989.
13. *Ляховицкий, М.В.* Звукозапись в обучении иностранному языку / М.В. Ляховицкий. – Киев : Рад. шк., 1970. – 240 с.

The article is devoted to the search of new ways of developing skills in reading. Emphasis is laid on the importance of communicative exercises.

*Поступила в редакцию 23.06.11*

**Т.Н. Гребень**

## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассматриваются особенности развития социокультурной компетенции в учебном моделировании типовых ситуаций общения на втором курсе переводческого факультета МГЛУ. Главное внимание уделяется способам и средствам формирования данной компетенции для адекватного кодирования языковых единиц на иностранный язык и обратно, т.е. для эффективного ведения межкультурной коммуникации с представителями других культур. Этому способствует использование специально отобранных текстов культурологической тематики, затрагивающих наиболее частотные обиходные ситуации, связанные с необходимостью употребления стандартных форм приветствия, благодарности, приглашения и т.д., а также применение комплекса упражнений, базирующегося на современной теории организации коммуникативно-речевых ситуаций.

В настоящее время основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции в области межкультурной коммуникации. Эта компетенция подразумевает наличие умений и

опыта речевого взаимодействия с представителями другой культуры. Формирование у учащихся межкультурной компетенции включает не только знакомство с историей, традициями, выдающимися людьми страны изучаемого языка, но и, в первую очередь, предоставление информации, которая пригодится непосредственно в ситуациях общения.

Одной из актуальных проблем в преподавании иностранных языков сегодня является необходимость более глубокого изучения мира носителей языка. Без понимания социально-экономических систем, знания социальной и политической культур, исторических и культурных традиций, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно изучать язык как средство общения, так как культура любого общества является макроконтекстом коммуникации, организующим особый способ коммуникативного взаимодействия между представителями этих культур [1].

Как известно, коммуникативная компетенция включает ряд составляющих, в том числе лингвистическую, социолингвистическую и социокультурную компетенции, формирование и развитие которых должно осуществляться одновременно. Естественно, что для формирования лингвистической субкомпетенции необходимо освоение системы сведений об изучаемом языке, т.е. знаний фонетики, лексики, грамматики и овладение навыками их использования в речевом взаимодействии. Уже в ходе формирования этой субкомпетенции имеет место межкультурное взаимодействие, которое реализуется в процессе овладения учащимися способами представления ценностей в культуре страны изучаемого языка в их сравнении с родным языком. Социолингвистическая компетенция есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией. Здесь важно знать семантические особенности слов, идиоматических выражений, их семантики в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут оказывать на собеседника. Социолингвистическая компетенция в отношении диалекта и акцента включает в себя способность распознавать языковые особенности социальных слоев, места проживания, происхождения, рода занятий. Такие особенности встречаются на уровне лексики, грамматики, фонетики, манеры говорить, паралингвистики.

Однако наиболее яркое воплощение диалог культур находит в ходе приобретения учащимися социокультурной субкомпетенции. Она предполагает наличие знаний “национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения” [2, с. 140]. В социокультурном развитии учащихся происходит соизучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Вместе с тем, согласно современному пониманию термина *компетенция*, в содержание понятия *социокультурная компетенция* вхо-

дят не только знания, но и навыки, умения, а также опыт их использования в типичных ситуациях общения [3]. В этом отношении особую значимость приобретает курс “Практикум по культуре иноязычного общения”, который имеет статус вузовского компонента. Преподавание данной дисциплины на втором курсе переводческого факультета МГЛУ началось в 2008 г. и ведется параллельно с традиционной дисциплиной «Практика устной и письменной речи», однако имеет свои конкретные задачи и определенное содержание. Цель этого курса – овладение знаниями вербального и невербального поведения носителей английского языка в стандартных коммуникативных ситуациях (приветствие, прощание, извинение, приглашение, благодарность, похвала и т.д.) и приобретение навыков и умений их употребления с учетом национально-культурных особенностей, а также углубление знаний английского языка в целом. Для достижения намеченной цели в обучении культуре иноязычному общению на втором курсе переводческого факультета МГЛУ используются тексты страноведческого и культурологического характера, способствующие формированию и развитию не только лингвистической, но и социолингвистической, социокультурной и дискурсивной компетенций.

К стандартным коммуникативным ситуациям относятся такие микроситуации, как приветствие, прощание, извинение, приглашение, благодарность, похвала и т.д. Эти микроситуации являются, по сути, речевыми актами, или речевыми жанрами, лингвистические средства выражения которых достаточно подробно описаны в лингвистических исследованиях, проведенных на материале различных языков. В рассматриваемой дисциплине каждой из указанных микроситуаций посвящен отдельный раздел, состоящий, в свою очередь, из трех частей, соответствующих этапам введения языкового материала, тренировки и выхода в речь. Первая часть – презентация материала – сопровождается лингвострановедческим комментарием. Задача этого комментария состоит в том, чтобы сообщить сведения о правилах речевого этикета, связанного с национально-культурными вербальными и невербальными стереотипами общения. Так, например, в разделе «Приглашение» дается определение этого речевого акта, приводится история его возникновения в Великобритании, рассматриваются письменные типы приглашений в связи с различными событиями (юбилей, свадьба, рождение ребенка и т.д.). Сообщаются правила, в соответствии с которыми требуется ответить на письменные приглашения различных типов. В вводной части описываются также особенности вербализации приглашений в устной беседе в зависимости от коммуникативной сферы, социальных, возрастных и прочих характеристик коммуникантов. Например, показывается, что неестественно и неуместно пригласить друга на ужин, сказав: *I was wondering if you would like to come to dinner this Saturday* (Не соблаговолишь ли ты прийти ко мне на ужин в эту субботу?) и позвать начальника на ланч следующим образом: *Hey, body, fancy a bite to eat?* (Эй, приятель, может перекусим?). В зависимости от характеристик коммуникантов выбирается стиль общения, официальный либо неофициальный, поэтому очевидно, что первый вариант

используется для того, чтобы пригласить начальника, а второй будет уместным для приглашения друга. Такого рода особенности вербализации требуют пояснения и тренировки с помощью создания на занятиях коммуникативно-речевых ситуаций.

Обсуждение теоретического материала на занятиях по культуре иноязычного общения сопровождается чтением и обсуждением аутентичных письменных текстов, отобранных из качественных британских и американских газет и журналов, а также из интернет-источников. Все тексты связаны с различными культурно-историческими событиями англоговорящих стран и включены в учебный процесс в реальные сроки и в соответствующий раздел. Например, в тексте «Традиции Дня Благодарения» [4], который входит в раздел «Выражение благодарности и ответ на нее» содержится информация не только об истории возникновения, но и праздновании этого события. Внимание студентов в данном тексте культурологического характера обращается также на правила и образцы написания благодарственных открыток к этому празднику. Например: *Make a list of things you are thankful for. Choose your top five things to be thankful for and write them on your Thanksgiving card. Remember to mention the person you are sending the card to.* – Составьте список пунктов, за которые хотели бы выразить благодарность. Выберите пять наиболее важных и напишите их на вашей открытке ко Дню Благодарения. Не забудьте написать имя адресата. Примеры написания открыток приводятся не только в прозе, но и в стихотворной форме:

I'm thankful for our many guests  
Family, friends, and all the rest  
People who love and care for me  
There are so many people I need to see  
Visiting, eating, serving and such  
I can be thankful for so much.

В подобных текстах отражается национальный характер и ценности народа. Например, в тексте «Традиции Дня Благодарения» одно из самых часто употребляемых слов – *family*. Например: *One of the best things about Thanksgiving is spending time with **family**, many people live far from **family** members and travel long distances by car, ... Many **families** include the entire **family** in the food preparation. <...> After the feast **families** often do additional activities, such as playing board or card games...* Исходя из этого можно сделать выводы, насколько важен для носителей данной культуры праздник День благодарения, семейные ценности и традиции. После обсуждения текста студентам задается творческое домашнее задание – сделать открытку ко Дню благодарения, обращая внимание на все нюансы, которые описаны в тексте и обсуждались на занятии. Включение текстов культурологической направленности в учебный процесс повышает интерес и мотивацию студентов, стимулирует употребление в речи соответствующего словарного материала, а также предоставляет информацию об особенностях поведения носителей изучаемого языка в различных ситуациях.

В настоящее время формы обращения, принятые в англоязычных странах, требуют особого пояснения и отдельной тренировки, поскольку в сфере официального общения за последние годы произошли некоторые изменения. Так, например, из текста «At Your Service» («К вашим услугам»), содержащего информацию об особенностях британского и американского сервиса видно, что в современном английском языке появился неологизм *Ms* позволяющий обращаться к любой женщине, не боясь ошибиться, замужем она или нет, наряду со старыми обращениями *Miss* и *Mrs*, а также, что в Великобритании, в отличие от США, при обращении к врачам – стоматологам и офтальмологам – не используют слово *doctor* (*доктор*), вместо этого говорят *Mr* либо *Ms* [5, с. 131]. В другом тексте культурологического характера «Americans vs Britons: Words That Guarantee Embarrassment» отмечается, что одним из шокирующих моментов для британцев является употребление американцами местоимений *он* и *она* по отношению к человеку, который находится рядом и который может их слышать. У британцев такое обращение считается крайне грубым. Таким образом, на занятиях по культуре иноязычного общения внимание студентов привлекается к особенностям употребления современных форм обращения в англоязычных странах. Обсуждение содержания данных текстов на коммуникативном этапе способствует формированию у студентов социокультурной компетенции.

Особого внимания требуют возможные недоразумения, связанные с незнанием социокультурных особенностей страны изучаемого языка. Например, фразы из текста «At Your Service» *I will take this key to the cobbler to have a duplicate made* (*Я отнесу этот ключ сапожнику, чтобы мне сделали дубликат*) и *I am going to the drug store to buy some envelopes* (*Я собираюсь в аптеку, чтобы купить несколько конвертов*) [5, с. 121] могут вызвать удивление и непонимание у тех, кто не знает, что в Великобритании сделать дубликат ключа можно у сапожника, а в США в аптеке можно купить не только лекарства, но и почтовые и писчие принадлежности, шоколад и т.д. Такие фоновые знания необходимы не только переводчикам, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень компетентного пользователя иностранным языком.

Тактичность выбора речевого действия также требует особого внимания и пояснения. Так, например, в США ответ на приветствие *How are you?* не требует детального отчета о своем самочувствии либо о том, как идут дела. Данный вопрос по своей функции является лишь простым приветствием, поэтому в ответ на него следует просто улыбнуться и ответить: *I am fine* (или что-то в этом роде), в противном случае можно услышать *Sorry, I am in a hurry*, так как в большинстве случаев спрашивающего на самом деле не интересует состояние ваших дел.

В статье «How to talk to anyone at a party» («Как вести беседу на званом вечере») рассматриваются некоторые особенности речевого и неречевого поведения на приеме. В статье отмечается, что один из самых сложных моментов – прервать разговаривающих людей, вступить в разговор, когда он уже налажен. Поэтому, согласно правилам этикета, существуют особенности

поведения в таких ситуациях. Например: *Get on the periphery and listen. When there's a lull, break in by elaborating on the topic or asking a question instead of stating an opinion right away. For example: «You got mugged in Miami? That happened to me too!»* – Станьте неподалеку и слушайте. Когда наступит пауза, вступите в разговор, развивая тему либо задав вопрос, вместо того, чтобы сразу же высказать свое мнение. Например: «Вас ограбили в Майами? Меня тоже!» [6, с. 135]. Такого рода особенности поведения хорошо продемонстрированы в диалогах для аудирования и текстах для чтения и обсуждения и требуют особой тренировки на занятиях с помощью создания коммуникативно-речевых ситуаций.

Необходимо также заострять внимание студентов на национально-специфических аспектах невербальной коммуникации. В первую очередь следует донести до студентов тот факт, что многие жесты и поведенческие реакции носят культурно-специфический характер, и, таким образом, присутствуя в одной культуре, они не находят своего отражения в другой. Для этой функции как нельзя лучше подходят различные культурологические тексты и статьи, в которых содержится такого рода информация. Например, жители США обычно ведут разговор, стоя на расстоянии не ближе 60 см друг от друга. Для американца отказ разговаривать с человеком, находящимся с ним в одном помещении, означает крайнюю степень отрицательного к нему отношения. В Англии это общепринятое правило. Американец, когда желает побыть один, уходит в комнату и закрывает за собой дверь. Англичанин же с детства привык не пользоваться пространством для того, чтобы отгородиться от других [7]. При обсуждении статей и текстов культурологического характера, а также лингвострановедческого комментария в аудитории студентам предлагается сравнить правила этикета в англоязычных странах и в их родной стране. Эти правила могут и совпадать, и отличаться. Например, говоря о комплименте, следует отметить, что, как в русскоязычной, так и в англоязычной культуре тактично и вовремя сказанный комплимент настраивает адресата на положительное отношение к оппоненту. Комплимент всегда приятен, но неискренний комплимент, лесть всегда опасны [8, с. 152; 6, с. 134]. Однако в русскоязычной культуре не принято делать комплимент родителям по поводу их новорожденного ребенка, в то время как в США это очень распространенное явление и считается нормой. Обсуждение теоретического материала и чтение текстов культурной направленности сопровождается прослушиванием аутентичных диалогов, в которых реализуется обсуждаемый речевой акт и используются наиболее частотные речевые формулы его вербализации, т.е. представляется определенный набор словарного материала.

Представление лингвострановедческого комментария и соответствующего словарного материала сопровождается и подкрепляется выполнением системы упражнений, направленных на активацию деятельности студентов в различных видах речевой деятельности. Поэтому вторая часть каждого раздела представляет собой этап тренировки, на котором студентам предлагается выполнить задания различного характера, например, ранжирование



реплик диалогов в соответствии со степенью формальности общения; коррекция коммуникативных ошибок, приведенных в диалогах. В упражнениях такого типа студенты должны выявить и исправить коммуникативную ошибку в предложенном диалоге. Рассмотрим конкретный пример:

*T o m . What about having a cup of coffee and chatting for a while in that café across the street?*

*J i m . Oh, no, Tom, not this time, may be tomorrow.*

*T o m . Tomorrow? OK, then till tomorrow.*

*J i m . Great, see you, bye.*

В данном случае коммуникативная ошибка заключается в необоснованности отказа. В этом примере Джиму надо было бы аргументировать отказ от приглашения и принести свои извинения в соответствии с требованиями этикета.

Следующим типом тренировочных упражнений является восстановление реплик диалогов. Например:

*M o n i c a . Greg, I'd like you to meet Alice Wagner, a good friend of mine.*

*G r e g . Glad to meet you, Ms. Wagner.*

*A l i c e .*

*G r e g . All right, Alice. Monica has told me a lot of good things about you.*

*A l i c e .*

Упражнения такого типа выполняются студентами самостоятельно, выбирая подходящие реплики диалога в зависимости от коммуникативной сферы. В данном диалоге, согласно речевому этикету, будет уместно использовать фразы *The pleasure is mine. But call me Alice. Everybody does u Really? Thanks, but she tends to exaggerate.*

Учитывая специфику переводческого факультета, преподаватель дает студентам задания на перевод наиболее сложных примеров на английский язык и обратно. Например, прощальную фразу *Был рад тебя встретить* (корректный перевод – *It was nice to see you.*) студенты часто ошибочно переводят *It was nice to meet you*, что на самом деле имеет значение ‘Было приятно познакомиться’ и используется при знакомстве.

Большинство тренировочных упражнений вынесено на самостоятельную работу студентов. Эти упражнения, а также различного рода тесты включены в сценарий электронного комплекса, разрабатываемого на кафедре теории и практики английского языка переводческого факультета МГЛУ, который будет дополнять печатное учебное пособие.

На коммуникативном этапе студентам предлагается разыграть ситуационные диалоги различной степени формальности, составить письменный текст приглашения в зависимости от ситуации (свадьба, день рождения, продвижение по службе и т.д.), социального статуса коммуникантов и социально-психологической дистанции между ними (друзья, родственники, преподаватели, коллеги по работе и т.д.) Например, в разделе «Выражение благодарности» студентам предлагается разыграть следующую ситуацию:

*You are leaving the country. Thank your friend/teacher for all the help and support you received while you were in the country (Вы уезжаете из страны. Поблагодарите вашего друга/преподавателя за помощь и поддержку, которую вы получили с его/ее стороны пока находились в стране).*

Аналогичным образом формируются навыки и умения речевого поведения в других стандартных коммуникативных ситуациях и коммуникативных сферах (в официальной обстановке, в семье, в гостях и т.д.). Одновременно развиваются умения предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации, сохранять баланс отношений в общении и адаптировать собственное вербальное и невербальное поведение к нормам иноязычной культуры для достижения коммуникативной цели.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Куликова, Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурном общении / Л.В. Куликова. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 286 с.
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М. : Филоматис : Изд-во «Омега – Л», 2010. – 480 с.
3. Бабинская, П.М. Компетентностный подход к разработке учебно-методического обеспечения по иностранному языку как средству межкультурной коммуникации / П.М. Бабинская // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2008. – №2. – С. 81–89.
4. Thanksgiving Traditions // [Electronic resource]. – 2010. – Mode of access : <http://www.nationalgeographic/stories/peopleplaces/thanksgiving-traditions.html>. – Date of access : 12.02.2011.
5. Hargis, T.S. Rules, Britannia / T.S. Hargis. – N.Y. : St. Martin's Press, 2006. – 240 p.
6. Levine, B. How to talk to anyone at a party / B. Levine // Good Housekeeping Magazine. – Oct., 2006. – P. 134–135.
7. Межнациональные различия невербального общения // [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа : <http://www.ethique.ru/international.html>. – Дата доступа : 09.02.2011.
8. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – 23-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 539 с.

The paper considers the peculiarities, methods and means of developing sociocultural competence with the help of cultural texts in the process of preparing future interpreters at the Department of Translation and Interpretation of MSLU.

*Поступила в редакцию 28.03.11*

М.Н. Громыко

## ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ КАК ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматриваются особенности русскоязычных публицистических текстов через выделение в них *лингвокультурем* с социокультурной и национально-культурной семантикой. Доказывается необходимость дифференциации названных языковых единиц в целях преодоления трудностей, возникающих у иностранных студентов в процессе чтения публицистических текстов на русском языке.

Русский язык, находясь под социально-экономическим и культурологическим воздействием современной жизни, постоянно адаптируется к изменяющимся условиям. Перемены охватывают разные социальные сферы и формируют новые стереотипы и модели поведения в широком спектре коммуникативных ситуаций.

Исследуя процесс влияния общества на язык, лингвисты пришли к выводу, что активное влияние внеязыковых, социальных факторов на язык происходит в периоды значительных перемен в обществе. Новации в словоупотреблении, в том числе в текстах СМИ, рассматриваются многими исследователями. Публицистические тексты наиболее ярко отражают изменения в политике страны изучаемого языка, ее экономике и другие социальные преобразования общества, а также репрезентирует изменения и новшества в языке.

Если говорить о социальной обусловленности использования языковых средств, то обращает на себя внимание то обстоятельство, что обусловленность проявляется не на всем пространстве языка, а лишь на нескольких уровнях его системы. Важнейшим (в том числе и с культурологической точки зрения) уровнем языковой системы является лексика, которая отражает и запечатлевает окружающую человека действительность, его внутренний мир и может стимулировать поведение носителей языка. Лексикология предлагает различать *языковое значение* слова и *речевое значение* (словоупотребление, актуальный «смысл» слова). *Языковое значение* узуально, оно образуется комбинацией постоянных, существенных и ярких для лексики семантических компонентов и реализуется в типовых, привычных контекстах. *Речевое значение* (словоупотребление) в той или иной степени окказионально, оно соотносится со смыслом целого высказывания (или, по меньшей мере, словосочетания) и потому в значительно большей степени ориентировано на контекст.

Некоторые компоненты слов или компоненты значений обнаруживают свою социокультурную природу в определенных контекстах: *царские поселки; новый белорус; социальный сирота; Красный дом; черный понедельник* и т.д. Как видно из данных примеров, некоторые словосо-

четания, довольно употребительные в современной русской речи, имеют социальную маркированность. Налицо – особая стилистическая окрашенность данных синтаксических конструкций.

Поскольку основная смысловая нагрузка связана с лексикой, и в значительной степени с национально-маркированной, ее незнание, неадекватное понимание лежит в основе лексических трудностей, с которыми иностранные студенты неизбежно встречаются в процессе чтения оригинальных публицистических текстов на русском языке.

Сравнительно новой тенденцией в синтаксическом строе современного русского литературного языка является «формирование атрибутивной валентности как семантико-грамматического явления, связанного с развитием текстовых закономерностей синтаксических связей» [1, с. 140]. Продуктом элиминации и компрессии компонентов текста, содержащих фоновую информацию, выступают словосочетания типа *аппаратные игры; бартерная экономика; белые пятна истории; открытый микрофон; палаточный городок; черные береты; чернобыльские дети; цинковые мальчишки; дикая приватизация; присутственный день; грязные технологии; подсолнуховый промысел; представительский самолет; дневные студенты* и т.п.

Во многих ситуациях требуется *дополнительная опора на контекст, комментарий* или *развертывание*, иначе, внутренняя перестройка синтаксической структуры может привести к коммуникативным недоразумениям или стилистическому неприятию высказывания.

Среди указанных выше примеров можно увидеть как языковые клише, так и еще не устоявшиеся фоновые словосочетания, воплощающие особенности определенного социокультурного периода в развитии общества.

Теоретик лингвокультурологии В.В. Воробьев выделил межуровневую единицу, которая соединяет в себе как собственно языковое представление, так и тесно связанную с ней культурную среду, введя термин *лингвокультурема*. «Лингвокультурема как комплексная межуровневая единица представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [2, с. 44]. Данная единица требует осмысления на двух уровнях: на уровне языка и на уровне культуры. *Л и н г в о к у л ь т у р е м а* может быть представлена словом, словосочетанием или целым текстом.

Семантика словосочетаний-лингвокультурем отражает знакомые каждому нашему соотечественнику и современнику типичные социальные ситуации, ключевые стороны нашего политического бытия, способы понимания действительности, характерные для нашего общественного сознания, те явления жизни, которые не имели соответствий в отдельных иностранных культурах и по этой причине не переводятся устойчивыми эквивалентами. Эти языковые единицы часто используются авторами публицистических текстов для передачи национальной специфики и колорита описываемой культуры, специфических особенностей видения мира носителями языка. Например: *С детьми «новых белорусов» все понятно. Туристические*

*агентства наперебой готовы за «кругленькую» сумму сопроводить их хоть на край света (Советская Беларусь, 28.06.03); Некоторые «совсем новые» белорусы ездят по уже застроенным поселкам, часами присматривая жилище (Вечерний Минск, 29.05.05); Впрочем, самые зажиточные предпочитают не квартиры, а коттеджи в стороне от загазованных магистралей. Такие «царские» поселки есть в каждом городе и даже городке (Вечерний Минск, 29.05.05); Молодежь сегодня гонится за длинным рублем, за красивой, не отягощенной тяжкими думами жизнью (Свободные Новости, 29.06–6.07.07); Месяц назад в «присутственный» день, в среду, в 12 часов дня, на летучке... появился председатель (Свободные Новости, 29.06–6.07.07); Жители белорусской столицы возмущаются по поводу введенной в нынешнем году в нашей республике платы за так называемые «лишние метры» (Вечерний Минск, 31.07.08).*

В лингвистическом плане социокультурные особенности семантики таких языковых единиц представляют интерес с точки зрения выявления отраженной в них специфики языковой картины мира, присущей тому или иному народу. В лингвометодическом плане такие исследования позволяют выявить языковой материал, актуальный для лингвокультурологического описания в учебных целях для практики преподавания русского языка как иностранного.

Общепринятым стало сформулированное лингвострановедением положение о том, что адекватное понимание оригинального текста иностранным читателем может состояться только в том случае, если учащийся, кроме практических языковых и теоретических знаний, обладает определенным запасом фоновых знаний.

Наиболее высокие требования к владению иноязычной языковой компетенцией предъявляются специалистам по межкультурной коммуникации, переводчикам, преподавателям иностранных языков и культур, т.е. к владению иноязычной компетенцией той категорией выпускников, для которых оно является основным видом профессиональной деятельности.

Поскольку мы обучаем иностранных студентов-филологов, перед нами стоит задача знакомить их с теми языковыми средствами, которые передают социокультурную информацию текста, в первую очередь, языковыми единицами с социокультурным компонентом семантики.

Обращение именно к публицистическим текстам объясняется, с нашей точки зрения, совокупностью нескольких факторов:

- содержанием в предлагаемых текстах большого количества лингвокультурем с национально-культурной и социокультурной семантикой, понимание которых невозможно без расшифровки скрытой информации;
- высоким уровнем мотивации студентов, связанным с интересом к социокультурным явлениям русского общества;
- доступностью русскоязычной публицистики благодаря сети Internet и расширению межгосударственных, в том числе культурных связей на всех уровнях.

В ходе анкетирования и диагностического среза, проведенных с иностранными студентами третьего и четвертого курсов филологического факультета БГУ, выявлено, что обучаемые недостаточно владеют теоретическими и практическими знаниями о данном языковом явлении. Они испытывают трудности с идентификацией, дифференциацией, пониманием и осмыслением лексических единиц с культурной семантикой, что препятствует адекватному пониманию информации читаемого публицистического текста.

Русскоязычные тексты публицистического стиля представляют большую сложность для иностранных студентов. Во многих ситуациях требуется дополнительная опора на контекст, комментарий или развертывание, иначе, внутренняя перестройка синтаксической структуры может привести к коммуникативным недоразумениям или стилистическому неприятию высказывания. В первую очередь, возникают трудности на уровне восприятия новых слов, и далее – на уровне понимания и осмысления слов, словосочетаний, отдельных высказываний, текстов.

Главная трудность понимания публицистических текстов, содержащих лингвокультураны, заключается «не в овладении грамматикой или фонетикой чужого языка, лексикой или фразеологией как отдельными единицами, а в том, что трудно вжиться в чужой язык, овладеть сочетаемостью слов, ощутить потенциальные возможности слова и особенно значение нефразеологизированных словосочетаний – контекстных, образных, свободных вне данного контекста» [3, с. 51].

При языковой доступности такие тексты достаточно сложны в смысловом отношении даже для иностранцев, владеющих русским языком на продвинутом уровне. Для понимания их смысла инофону необходимо наличие фоновых знаний: национально-культурных и социально-политических.

В связи с этим мы считаем целесообразным изучение на занятиях с иностранцами двух типов лингвокультуран.

1. Лингвокультураны с социокультурной семантикой – официальные клише, социокультурно обусловленные словосочетания, афоризмы, представляющие особенности нации как социума. Например, *социальный сирота; медицинский туризм; продуктовые карточки; горбачевская “перестройка”; вооружиться авоськами и кошелками; сердечный персонал; Брестская твердыня; скорбная дата – День всенародной памяти жертв Великой Отечественной войны; фашистское иго; Красота спасет мир, если она добро* (Ф.М. Достоевский) и др.

2. Лингвокультураны с национально-культурной семантикой – пословицы, поговорки, фразеологизмы, историзмы, фольклоризмы, характеризующие национальное самосознание, системы оценок данного этноса. Например, *пасхальная снесь; русская печка; чарка водки; ученый кот из Лукоморья; дом на “курьих ножках”; радзивилловская усыпальница; Белая панна; попасть на язык; замолвить слово; плакаться в жилетку; как мертвому припарка; знать как Отче наш; поливать грязью; все возвращается на круги своя; семеро одного не ждут; Бог дал – Бог взял* и др.

Необходимость дифференциации культурно маркированных единиц обуславливается тем фактором, что каждая группа лингвокультурем требует своей методики а) семантизации, б) описания способов формулирования в языке, в) лингвострановедческого комментария, г) выявления типовых ситуаций использования в речи или социокультурных контекстов их функционирования. Изучение социально-политических особенностей жизни носителей данного языка, т.е. фоновых знаний, является необходимым для правильного понимания смысла анализируемых синтаксических единиц, формирования представления об историко-культурных интенциях воспринимаемого текста, об эмоционально-эстетической позиции автора. Интерпретация как содержания, так и формы – необходимое условие работы с такими языковыми единицами в иноязычной аудитории.

Методический аппарат для работы с анализируемыми единицами в иностранной аудитории может быть следующим. Семантика словосочетаний с социокультурным значением не идиоматично. Они выступают как продукт компрессии фоновой информации, поэтому лингвострановедческий комментарий, с одной стороны, сводится к воссозданию компрессированного текста, с другой стороны, должен иметь характер подсказки. Семантизация затрудняется и отсутствием словарей, отражающих социокультурные стереотипы речевого общения. «Ввиду отсутствия эквивалента в других языках способом перевода является раскрытие смысла выражения через лингвострановедческий комментарий, то есть заполнение лакуны. Посредством данного комментария раскрываются национальные особенности восприятия внеязыкового факта, информирующего о национально-культурном или социокультурном компоненте в семантике языковой единицы» [4, с. 102]. Важно сохранить при этом прагматическую эквивалентность, т.е. определенную установку на получателя.

Дифференциальное описание моделей формирования словосочетаний с социокультурной семантикой и выявление среди них наиболее продуктивных и употребительных позволят преподавателям-русистам определить подходящий метод обучения данным единицам. При этом обучение обязательно предполагает, как видим, два момента: культуроведческий и лингвистический. Усвоение лингвокультурем, образованных способом элиминации, основано на анализе грамматических конструкций. Усвоение трансформации предполагает наличие у инофона достаточно большого лексического запаса, знания механизмов словообразования. При изучении компрессии, как сказано выше, самым важным оказывается лингвокультуроведческий комментарий, который заключается в воссоздании компрессированного текста, являющегося для инофона объяснением социального контекста данного словосочетания. Как компрессия, так и элиминация и трансформация вызывают сложность при изучении видов семантического согласования понятий, которые часто сопровождаются отклонением от нормы. При лингвокультуроведческом комментарии метафорических выражений необходимо семантическое описание совокупного сигнификативного значения, а также отдельных составляющих компонентов.

Для эффективного усвоения данных конструкций требуется рационально организовать учебный материал в методических целях, т.е. создать их методическую типологию. Объединение единиц с общими характеристиками в одну группу способствует лучшему осмыслению их семантических признаков и предполагает установление типов словосочетаний с точки зрения тех трудностей, которые они вызывают при усвоении.

Трудность восприятия и понимания семантики социально маркированных конструкций – основной критерий для методической организации данных единиц.

Важно, чтобы иностранцы, вникая в смысл высказывания, поняли, в какой ситуации можно употреблять то или иное выражение. Тогда они будут с уверенностью пользоваться такими ключевыми выражениями, отражающими типичные для данного общества ситуации. Задача преподавателя русского языка как иностранного – «помочь понять особенности речепользования, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи» [5, с. 31].

Таким образом, без материалов, извлеченных из публицистики, сейчас становится невозможным изучение языка в целом, осознание его норм и стилистических разветвлений.

Сформированные рецептивные языковые лексические навыки многократно повышают шансы студентов-иностранцев узнать и правильно понять незнакомую или пассивно усвоенную лексику читаемого публицистического текста.

Параллельно в процессе преодоления языковых, социокультурных и других трудностей, связанных с процессом чтения публицистических текстов на русском языке, происходит воздействие на развитие личности студентов, их ассоциативного мышления и эмоциональной сферы. У студентов, получающих профессиональную языковую подготовку, формируется лексическая компетенция на основе лексики с национально-культурной и социокультурной семантикой. Они учатся воспринимать текстовую информацию с позиции носителя языка и интерпретировать ее с точки зрения собственного опыта, что значительно повышает шансы успешности межкультурной коммуникации с их участием.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Чумак, Л.Н. Синтаксис русского и белорусского языков в аспекте культурологии / Л.Н. Чумак. – Минск : Белгосуниверситет, 1997. – 196 с.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы) : монография / В.В. Воробьев. – М. : РУДН, 1997. – 331 с.
3. Брагина, Н.Г. Социокультурные конструкты в языке : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Гос. ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина. – М., 2006. – 401 л.



4. Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Л.Н. Чумак. – Минск : БГУ, 2009. – 304 с.
5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slowo, 2000. – 624 с.

This paper considers the peculiarities of journalistic texts written in the Russian language through highlighting *linguistic culturemes* with sociocultural and ethnic semantics in them. It manifests the necessity for differentiation of the specified linguistic units for the purpose of overcoming difficulties faced by foreign students in the process of reading journalistic texts written in the Russian language.

*Поступила в редакцию 28.06.11*

А.А. Ефремова

## ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье описывается применение мультимедийных технологий на занятиях иностранного языка, рассматриваются три формы работы с персональным компьютером (ПК) с использованием мультимедийных технологий: групповая, индивидуальная и смешанная формы работы. Среди методических функций, реализуемых средствами мультимедийных приложений при обучении иностранному языку и выполняемых ПК по отношению к *обучаемому*, выделяются информативная, тренировочная, контролирующая, коммуникативная, стимулирующая и управляющая функции, а по отношению к *обучающему*, внимание обращается на организацию коллективной работы в компьютерном классе, на информационную поддержку и поддержку профессиональной деятельности. В качестве примера приводится описание процесса проведения заключительного занятия по английскому языку курсантов Академии МВД по теме «Борьба с незаконным оборотом наркотиков».

В связи с ускоряющимися темпами информационно-технологического развития появляется необходимость во внедрении прогрессивных методов и технологий обучения иностранным языкам, которые удовлетворяли бы как потребности обучаемого, так и требования обучающего. Речь идет об использовании в учебном процессе, наряду с традиционными учебными материалами, новых компьютерных технологий, а именно, мультимедийных средств.

Термин *multimedia* (*мультимедиа*) означает ‘много сред’, что и определяет его сущность. В обучающих мультимедийных приложениях сочетаются: анимация и мультипликация, плоская и трехмерная графика, музыка и речевое сопровождение, текст и элементы управления, т.е. звук, видео и графика в сочетании с интерактивным взаимодействием обучаемого с компьютером, хотя мультимедийные технологии не всегда обязательно связаны с применением компьютера. Так, на занятиях по иностранному

языку можно комбинировать показ слайдов с магнитофонным сопровождением или показ фильмов и видео.

*Мультимедийные приложения* – это обучающие и контролирующие программы, компьютерные учебники, энциклопедии, словари, программы-переводчики, презентации и демонстрационные клипы, созданные с использованием новых информационных технологий и представляющие собой совокупность различных способов обучения в интерактивном режиме.

В процессе обучения иностранному языку курсантов Академии МВД мы опробовали различные формы работы с персональным компьютером (ПК) с использованием мультимедийных приложений и выбрали три наиболее приемлемые на занятиях иностранного языка:

1) групповую, или совместную, форму работы с ПК на занятии (один компьютер на аудиторию, изображение с которого выводится на экран на доске, а звук – через акустическую систему). Такая форма использования ПК помогает решать как учебные, так и познавательные задачи: формировать мотивацию к предмету, активизировать курсантов на занятии, способствовать развитию коммуникативных умений и навыков, когда курсанты учатся общаться на материале изучаемого предмета;

2) индивидуальную, или самостоятельную форму работы с ПК в компьютерном классе во время самоподготовки курсантов к занятиям посредством использования мультимедийных обучающих программ/систем (например, “Criminal Justice System”). Такая форма применения ПК помогает дифференцированно подойти как к составлению заданий преподавателем в соответствии с уровнем знаний курсантов, так и к выбору курсантами заданий определенного уровня сложности при самообучении и самоконтроле;

3) смешанную форму работы в компьютерном классе в локальной компьютерной сети, когда:

а) преподаватель с головного компьютера-сервера может отправить на места обучаемых задания и проконтролировать их выполнение. При этом используется индивидуальный подход: более способные обучаемые получают более сложные задания. Особенно эффективна такая работа при выработке грамматических и лексических языковых навыков;

б) в локальной сети курсанты имеют возможность общаться друг с другом (парная и групповая работа), выполняя различные виды творческих заданий: проведение деловой игры в форме двусторонней переписки, ролевых и имитационных игр или составление диалога на иностранном языке.

Можно выделить следующие методические функции, реализуемые средствами мультимедийных приложений при обучении иностранному языку и выполняемые ПК по отношению к *обучаемому* (курсанту) [1, с. 12–14; 2, с. 19–26].

1. *Информативная функция* сводится к тому, что обучаемый (курсант) может воспользоваться информационными ресурсами, которые ему предоставляет компьютер: компьютерными словарями, текстами рассказов и газет, различными иноязычными энциклопедиями, тезаурусами, базами

данных и т.п. Сюда можно включить информационные кадры презентации нового учебного материала, кадры информационной поддержки в виде подсказок и разъяснений в ходе выполнения упражнений и т.д.

2. *Тренировочная функция* заключается в применении мультимедийных приложений для закрепления учебного материала с целью формирования навыков с помощью разнообразных упражнений. Она реализуется посредством обращения к компьютерным тренажерам, стандартным обучающим программам и экспертным системам.

3. *Контролирующая функция* связана с использованием мультимедийных приложений для текущего, промежуточного и итогового контроля результатов обучения, т.е. для проверки компьютером правильности определенных действий обучаемого (курсанта) и выставления ему оценки.

4. *Коммуникативная функция* предполагает, что процесс обучения осуществляется в диалоге «обучаемый – компьютер». Она реализуется посредством ведения диалога в локальной или глобальной сети с его записью и последующим воспроизведением.

5. *Стимулирующая функция* заключается в том, что мультимедийные технологии стимулируют творческую активность обучаемых (курсантов) и мотивацию к учебе.

6. *Управляющая функция* компьютера связана с возможностью настройки обучающих программ на определенный уровень знаний курсанта (в обучающих программах есть несколько уровней: для начинающих и для подготовленных обучаемых) или на определенную программу его действий (например, четвертое занятие по теме «Борьба с незаконным оборотом наркотиков» предполагает использовать ПК не для выполнения тренировочных упражнений, а для аудирования и т.п.).

Информативная, тренировочная, управляющая и контролирующая функции тесно переплетаются с применением дифференцированного и индивидуального подходов.

Основными функциями ПК, реализуемыми средствами мультимедийных приложений при обучении иностранному языку по отношению к *обучающему* (преподавателю) выступают [3, с. 39–46]:

- организация коллективной работы непосредственно в компьютерном классе;
- информационная поддержка;
- поддержка профессиональной деятельности;
- техническая поддержка.

*Организация коллективной работы* в компьютерном классе осуществляется в виде диалога преподавателя с обучаемыми (курсантами):

1) преподаватель связывается через локальную сеть с ПК всех обучаемых (курсантов) и может реагировать на содержание экрана каждого компьютера (корректировать/исправлять информацию на экране, добавлять новую информацию, удалять старую информацию);

2) преподаватель организует работу обучаемых (курсантов) через локальную сеть парами.

Обеспечение *информационной поддержки* процесса обучения с помощью мультимедийных приложений реализуется через автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов (лексических и грамматических минимумов, определенных текстов, упражнений и тестов) по иностранному языку.

*Поддержка профессиональной деятельности* преподавателя иностранного языка осуществляется с помощью специальных программ-администраторов, позволяющих систематически регистрировать параметры учебного процесса, создавать базы данных о каждой группе обучаемых (курсантов) и каждом обучаемом, фиксируя сведения о начальном уровне знаний обучаемого, его оценки за разные периоды обучения, что помогает следить за эффективностью обучающего процесса.

*Техническая поддержка* обучения сводится к возможности преподавателя использовать локальные сети, Интернет, телекоммуникационные средства, мультимедийные программы. С их помощью преподаватель (обучающий) может организовать коллективную творческую работу в режиме реального времени.

Что касается дидактических задач обучения иностранным языкам, которые могут быть эффективно решены с использованием мультимедийных приложений, то к их числу можно отнести [4]:

- формирование умений и навыков чтения иностранных текстов и специальных юридических текстов;
- совершенствование умений аудирования;
- совершенствование умений построения монологических и диалогических высказываний;
- формирование умений письменной речи при подготовке пересказов и рефератов;
- пополнение словарного запаса курсантов лексикой современных иностранных языков и профессиональной юридической лексикой;
- формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности курсантов с помощью Интернета, электронной почты и поисковых систем.

Приведем в качестве примера описание процесса проведения заключительного занятия по английскому языку курсантов Академии МВД по теме «Борьба с незаконным оборотом наркотиков».

#### Ц е л и

*Учебный аспект:* активизация в устной речи лексического материала по теме, расширение лексического запаса; выработка навыков аудирования; закрепление лексического материала с выходом на монологическое высказывание по теме в форме дискуссии; совершенствование навыков работы с тестами; укрепление межпредметных связей.

*Развивающий аспект:* развитие интеллектуальных, языковых и познавательных интересов; развитие мышления путем решения поставленных задач на уровне выбора или поиска ответа.

*Воспитательный аспект:* осуществление связи учебного материала с реальными жизненными ситуациями, связанными с выбранной профессией; активизация у курсантов познавательной деятельности; повышение интереса к изучаемому предмету; воспитание у курсантов активной жизненной позиции.

#### Оборудование

Занятие проводится в компьютерном классе. При этом с головного компьютера преподавателя изображение выводится на экран на доске и на компьютер каждого курсанта в зависимости от вида работы.

#### Ход занятия (этапы)

##### I. Определение целей и задач.

На первом этапе на экран на доске и на экран каждого персонального компьютера выводится тема проведения занятия (курсанты сидят за компьютерами), преподаватель определяет цели занятия.

II. Повторение лексического материала по теме занятия (индивидуальная форма работы).

На данном этапе на экране ПК каждого курсанта появляются списки лексических словосочетаний по теме на английском и русском языках, для которых курсанты должны найти соответствия (левую и правую часть списков следует соединить стрелками с помощью щелчка мыши). При этом у курсантов есть возможность прослушать произношение английских словосочетаний и повторить за диктором (каждый ПК снабжен наушниками и микрофоном). Ошибки при выборе отмечаются красным цветом. Например:

illegal drug trafficking	конфискация конопли
psychotropic substance	наркоман
to smuggle heroin	незаконная торговля наркотиками
cannabis seizure	психотропное вещество
to challenge social order	нанимать осведомителей
lack of financing	растущий спрос
international cooperation	маковая соломка
a drug addict/a drug user	международное сотрудничество
to recruit informants	перевозить героин контрабандным путем
a rising demand	недостаток финансирования
poppy straw	угрожать общественному порядку

III. Выработка навыков аудирования (смешанная форма работы, сочетающая в себе элементы групповой работы и индивидуальной работы).

Каждому курсанту предлагается на своем ПК заполнить таблицу «*Drugs Classification*» («Классификация наркотиков»), в которой следует указать (с помощью знаков “+” и “-”), являются перечисленные в ней наркотики натуральными или синтетическими, способы их употребления, риск привыкания и последствия их употребления. Данные для заполнения таблицы курсанты получают при просмотре видеофильмов. Новая лексика, задания

для просмотра фильмов заранее записываются и начитываются диктором. Если возникают вопросы, курсант может связаться с преподавателем по локальной сети и выяснить их до начала просмотра фильмов. На экране на доске курсанты смотрят фильмы о каждом указанном в таблице наркотике и после просмотра заполняют таблицы на своих ПК с помощью редактора MS Word.

### Drugs Classification

Drug	Base		Form of consuming (способ употребления)			Risk of addiction (риск привыкания)		Consequences (последствия)		
	natural	synthetic	Intra venus	Per orally	smoking	high	average	Physical diseases	Mental diseases	Death
Heroin	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+
Cocaine (crack)										
Marijuana (hash, herb)	+									
Ecstasy										
LSD										
Ampheta- mines (ice, meth)		+								

Каждый курсант может несколько раз посмотреть фильмы индивидуально на своем ПК с использованием наушников. В это же время другие курсанты начинают обсуждение фильмов в рамках локальной сети в диалоговом режиме по парам. После завершения просмотра фильмов проводится групповое обсуждение с выходом на монологическое высказывание в форме дискуссии.

#### IV. Фронтальный опрос по теме (индивидуальная форма работы).

Каждый курсант связывается с преподавателем по локальной сети и обсуждает пройденную тему в форме монологического высказывания (на данную тему отводится 4 занятия). При обсуждении используется информация из просмотренных фильмов. Если в ходе занятия не предусмотрена индивидуальная подготовка к тестированию (V этап), то фронтальный опрос проводится с курсантами всей группы (групповая форма работы).

#### V. Подготовка к тестированию (индивидуальная форма работы).

В то время как преподаватель проводит индивидуальный опрос одних курсантов в локальной сети, другие курсанты готовятся к тестированию. Готовые обучающе-контролирующие оболочки (например, ADsoft Tester) позволяют провести проверку уровня знаний курсантов. Программа имеет

два режима тестирования: *контроль* и *обучение*. В режиме обучения (закрепления материала) тестирование проходит анонимно, результаты тестирования не записываются в электронный журнал. В случае неверного ответа на тестовое задание курсанту выдается комментарий с краткими пояснениями допущенных им ошибок, а также он может по ссылке перейти к информационному кадру с правилом, на которое сделана ошибка, а затем вернуться к выполнению теста. ПК фиксирует количество обращений курсанта к программе как в режиме обучения, так и в режиме тестирования.

Тестовые задания могут быть различных типов: *одиночный выбор ответа, множественный выбор ответов, сопоставление двух частей предложения или словосочетаний* (см. пример со списками словосочетаний на английском языке и их переводов на русский язык на с. 101), *самостоятельный ввод ответа на задаваемый вопрос, установление порядка слов в предложении* и др.

Приведем пример *одиночного выбора ответа*.

В верхней половине экрана ПК появляется задание:

Продолжите предложение *One of the most important measures to combat drug trafficking is international ...*

В нижней половине экрана представлены три варианта ответа:

*cooperation*

*communication*

*contribution*

Курсант с помощью щелчка мыши должен выбрать ответ *cooperation*. Если курсант в режиме контроля выбирает верный ответ, то внизу экрана загорается зеленый индикатор, свидетельствующий о том, что ему начисляется балл за правильный ответ. Если он выбирает неверный вариант, то загорается красный индикатор, и баллы за ответ не прибавляются.

VI. Контрольно-оценочное тестирование (индивидуальная форма работы).

Тестирование выполняется в течение 10–12 мин. Задания поступают на экран каждого ПК по принципу выбора случайных чисел. В режиме контроля перед тестированием курсанту предлагается идентифицировать себя (открыть уже существующую карточку пользователя), все курсанты распределены по группам, что облегчает поиск. Далее курсант проходит тест (при неверном ответе на тестовое задание, в отличие от режима обучения, разъяснений не следует). Выставленная оценка и вся информация по прохождению теста записывается в компьютерный журнал.

Преподаватель может заранее заполнять обучающе-контролирующую оболочку и корректировать задания, устанавливать временные рамки, определять параметры выставления оценок, а по завершении тестирования проверять компьютерный журнал с выставленными оценками и зафиксированными ошибками курсантов. Это позволяет преподавателю совершенствовать контрольно-оценочные функции.

## VII. Подведение итогов.

Оценки с комментариями и без комментариев могут выставляться непосредственно ПК, за которым работает курсант, или через локальную сеть преподавателем.

Главная цель применения мультимедийных технологий на занятиях иностранного языка – это помочь обучаемым (курсантам) в усвоении учебного материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зубов, А.В.* Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М. : Издат. центр «Академия», 2009. – 144 с.
2. *Карамышева, Т.В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – СПб., 2001. – 116 с.
3. *Софронова, Н.В.* Теория и методика обучения информатике / Н.В. Софронова. – М., 2004. – 129 с.
4. *Норенков, Ю.И.* Исследование и разработка принципов построения адаптивных обучающих систем : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.И. Норенков. – М., 1993. – 48 с.

The article describes an educational application of multimedia for teaching English based on the assumption that multimedia is more than mere technology independent of broader educational and content goals and issues. The paper focused on multimedia as a teaching technology aims at matching particular multimedia forms and functions to educational and content goals.

*Поступила в редакцию 22.06.11*

Л.М. Лещева

### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются некоторые проблемы, возникающие в процессе формирования иноязычных коммуникативных компетенций у студентов неязыковых вузов. Предложены для обсуждения вопросы о путях совершенствования процессов обучения иностранному языку и необходимости стандартизации оценки уровня владения иностранным языком студентами неязыковых специальностей.



К настоящему времени сложился целый комплекс благоприятных факторов для эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Так, все большее количество студентов в настоящее время приходят в вуз с достаточной базой, необходимой для дальнейшего совершенствования языковых навыков, предусмотренного программой высшей школы. Эта тенденция связана с тем, что все большее количество абитуриентов оканчивают средние школы (классы) с углубленным обучением языку, гимназии или лицеи, кардинально меняются средства и условия обучения иностранному языку в школе в связи с развитием информационных технологий, растет также профессиональный уровень владения иностранным языком учителями средних школ.

Современные студенты не только имеют лучшую языковую подготовку, но и являются более мотивированными к изучению иностранного языка. В связи с коренными изменениями социально-политической и экономической обстановки в нашей стране и в мире, они более, нежели это было, например, в советский период, ориентированы на формирование в себе за годы обучения в вузе необходимых компетенций, обеспечивающих им достаточную конкурентоспособность на рынке труда, в число которых, безусловно, входит иноязычная компетенция.

Меняется положение с обучением иностранным языкам и в вузе. Министерством образования Республики Беларусь утверждены новые образовательные стандарты, новая Типовая программа для студентов неязыковых специальностей, которые ориентированы на овладение будущим специалистом гораздо более широким, чем это было раньше, перечнем знаний, умений, навыков и компетенций в сфере социально-бытового и профессионально-делового иноязычного общения. Кроме того, у каждого неязыкового вуза накоплена достаточная учебно-методическая и техническая база для обучения своих студентов как профессиональному, так и социально-бытовому иноязычному общению. Следует также отметить большое количество проводимых в стране научно-практических конференций, сборников научных статей, периодических изданий по проблемам иноязычного обучения, которые являются хорошей творческой площадкой для формирования научных теорий, концепций, а также педагогического мастерства преподавателей вуза.

Тем не менее, несмотря на наметившиеся положительные тенденции в области иноязычного образования, уровень владения иностранным языком специалистами в разных областях народного хозяйства на сегодняшний день оставляет желать лучшего. О неудовлетворительной ситуации с владением иностранным языком специалистами неязыковых специальностей свидетельствуют исследования ученых российских вузов, имеющих программы, учебные планы и условия обучения иностранному языку, похожие на соответствующие документы и условия обучения в нашей стране. Так, данные опроса, проведенного А.К. Фридзон среди специалистов – выпускников

технических вузов в рамках выполнения кандидатской диссертации, показали, что специалисты редко используют иностранный язык в своей профессиональной деятельности. При этом они указывали, что основная причина слабого использования иностранного языка кроется не в отсутствии ситуаций для его применения, а в низком уровне их языковых знаний, навыков и умений. Опрос выявил, что только 11 % специалистов умеют свободно читать иностранную литературу по специальности и только 8 % умеют изъясняться в рамках бытовой тематики. Подавляющее большинство специалистов (79 %) охарактеризовали свой уровень знаний по иностранному языку как низкий [1]. Хочется верить, что в нашей стране ситуация с владением иностранным языком специалистами не столь катастрофична, тем не менее она чрезвычайно остра, о чем свидетельствуют публикации в нашей центральной прессе (например, [2]). В этой связи необходим тщательный научный анализ уровня владения иностранным языком выпускниками неязыковых вузов в нашей стране, а также поиск оптимальных путей для улучшения ситуации в области обучения, изучения и оценки владения иноязычными компетенциями студентами неязыковых специальностей.

В данной статье представлена точка зрения лингвиста-практика на некоторые, возможно, спорные моменты процесса обучения и изучения иностранного языка в неязыковом вузе, которая в целях оптимизации этого процесса может стать началом научной дискуссии. Здесь также кратко представлен опыт работы кафедры иностранных языков Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь по обучению и изучению иностранных языков студентами Академии.

В настоящее время студенты неязыковых специальностей нашей страны занимаются по программе, предполагающей почти в два раза меньшее количество аудиторных часов, чем в советский период. Сокращение аудиторных часов увеличивает у студентов количество времени для работы по другим дисциплинам своей специальности, уменьшает стоимость обучения в вузе, приближает национальные учебные планы и программы к соответствующим документам в университетах других стран–участниц Болонского соглашения. (Нельзя не отметить, что в университетах стран Евросоюза дисциплина «Иностранный язык» сейчас или полностью отсутствует, или представлена минимально, поскольку считается, что иностранные языки должны быть хорошо усвоены уже в школе.)

Можно, по-видимому, обсуждать вопрос о том, насколько своевременной в Республике Беларусь является ориентированность обучения иностранному языку в неязыковом вузе на европейские учебные планы, поскольку далеко не все студенты имеют на сегодняшний день необходимую школьную подготовку по иностранному языку, позволяющую успешно решить современные задачи высшей школы в сфере иноязычного обучения. Однако более продуктивным является разговор о том, что можно сделать в нынешних условиях, чтобы успешно выполнить поставленные задачи.

Представляется важным и возможным предпринять следующие шаги для оптимизации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

*1. Администрации вуза нужно определить, какие специальности требуют углубленного изучения иностранного языка и последовательно реализовывать программу иноязычной подготовки для студентов таких специальностей – от вступительного тестирования или экзамена до сдачи заключительного государственного экзамена по иностранному языку.*

В случае необходимости можно воспользоваться достаточной гибкостью учебного плана специальности, допускающей возможность введения ряда дисциплин по выбору вуза (вузовский компонент). Так, Совет Академии управления при Президенте Республики Беларусь ввел специальную дисциплину «Деловой иностранный язык» в объеме 280 часов для студентов 2 и 3 курсов с формой контроля «зачет» в зимние сессии и «экзамен» в летние сессии. Кроме того, студенты 4 курса имеют возможность продолжить изучение иностранного языка на факультативе (140 аудиторных часов).

Интересен опыт некоторых стран в подготовке студентов неязыковых специальностей со знанием языка. В Турции, например, существует практика прохождения специального подготовительного курса для студентов ряда инженерных и строительных специальностей, потенциально могущих иметь дело с заказами из-за рубежа. На этом подготовительном курсе интенсивно, по 24 часа в неделю, в течение года изучается только, например, английский язык с последующим написанием стандартизированного теста и сдачей экзамена. Для таких студентов читаются лекции по специальности на английском языке, в том числе и носителями языка.

Для студентов остальных специальностей многими зарубежными университетами предоставляется возможность на платной основе изучить один или несколько иностранных языков в специально созданных для этих целей языковых центрах.

*2. При обучении иностранному языку в неязыковом вузе представляется необходимым шире использовать принципы личностно ориентированного обучения, индивидуализации и дифференциации, следует также ориентировать студента на достигнутый им уровень владения иностранным языком по европейским и мировым стандартам.*

Известно, что уровень владения иностранным языком у студентов неязыковых вузов весьма различается. Особенно мало количество студентов, владеющих иностранным языком в необходимой степени для успешного продолжения курса обучения в неязыковом вузе на специальностях, не предполагающих сдачу вступительного экзамена или теста по иностранному языку. Однако обучение ведется по одной программе, не учитывающей радикальные различия студентов в довузовской подготовке, что противоречит основным принципам дидактики: последовательности и доступности изучаемого материала.

В этой связи важно осуществлять обучение в вузе по иностранному языку с учетом того уровня, на котором на момент начала занятий находится студент. С этой целью для всех студентов неязыковых специальностей

представляется необходимым ввести стандартизированный тест для распределения их по уровню знаний (placement test). В вузах нашей страны преподаватели давно используют подобный тест с целью определения уровня знаний студента и направления в соответствующую учебную группу. Однако важно, чтобы используемый тест определял уровень иноязычной компетенции *согласно международным стандартам*, например, европейской шкалы и дескрипторов компетенций, представленных в документе “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Structured overview of all CEFR scales” (CEF), известном как “Общеввропейская система оценки уровня (или шкала уровней) владения иностранным языком” или “Общеввропейский стандарт владения иностранным языком”. Такой вид определения уровня знаний и умений студента должен стать важным мотивационным фактором в изучении им данной дисциплины в вузе, поскольку ему будет ясна цель его аудиторной и внеаудиторной работы.

Кроме того, учитывая, что специалист в странах Евросоюза должен владеть иностранным языком на уровне не ниже «порогового» уровня B1-B2 (а лучше – C1), необходимо разработать несколько учебных программ по изучению иностранного языка для студентов разных уровней.

Поскольку выполнение таких тестов для получения необходимого международного сертификата достаточно дорого, можно на уровне государства разработать серию национальных тестов, приближенных к требованиям тестов мирового образца по всем видам речевой деятельности. Такое решение вопроса имеет место, например, в Турции и Китае, где два раза в год студенты и специалисты могут в специально оговоренных документами университетах сдавать тесты для получения необходимого сертификата, признаваемого государственными и частными организациями как внутри страны, так и за рубежом.

Представляется также целесообразным в Приложении к диплому не выставлять студенту оценку по десятибалльной системе, а указывать достигнутый им уровень овладения иностранным языком. Это позволит студенту в дальнейшем повышать свой уровень, собирать квалификационный пакет сертификатов по иностранному языку («Европейский языковой “Портфолио”»), или “European Language Portfolio”), что является важным показателем его профессионального роста.

Сегодня Типовая программа по иностранному языку не предполагает национальных универсальных для всех вузов критериев определения и оценки уровня владения иностранным языком студентами. Существуют общие критерии оценки знаний, умений и навыков по дисциплине в рамках десятибалльной шкалы, но они не достаточны для точного и объективного измерения уровня знаний и умений студента. Кроме того, выставляемая преподавателем оценка традиционно имеет и воспитательный характер, учитывает не только уровень знаний, но и условия обучения, уровень индивидуальных достижений и степень реализации познавательных способностей студента. Она также может зависеть от целого ряда субъективных

факторов, например, от уровня требовательности преподавателя, от традиций вуза и т.д. Практика показывает, что при переводе студента из другого вуза именно оценка по иностранному языку, выставяемая при прохождении соответствующей переаттестации, наиболее часто и кардинально может расходиться с оценкой, полученной студентом в вузе, где он учился ранее.

В то же время требуется бóльшая степень валидности оценки, более объективное определение ею уровня сформированности иноязычной коммуникативной и тестовой компетентности студента, признаваемого любой организацией. Проблема стандартизации параметров и критериев оценки, особенно по дисциплине «Иностранный язык», весьма сложна и противоречива, но ее решение необходимо, хотя оно требует проведения специальных научных и практических исследований.

В Академии управления при Президенте Республики Беларусь с целью определения достигнутых студентами в процессе изучения иностранного языка результатов, помимо традиционных экзаменов и зачетов, ежегодно проводится мониторинг оценки уровня владения студентом иностранным языком на основе стандартизированных тестов в рамках проведения первого этапа языковой Олимпиады. Полученные студентами результаты позволяют преподавателям кафедры скорректировать содержание аудиторной и особенно внеаудиторной работы.

3. Вопреки сложившемуся мнению, далеко не все выпускники европейских университетов владеют иностранным языком в достаточной степени [3]. С целью достижения необходимого уровня обученности и предоставления нанимателю необходимых документов, специалисты могут оканчивать различные курсы иностранных языков. Однако *где бы ни проходило обучение – в рамках университетской программы или специальных языковых курсов, – везде остро стоят проблемы содержания и технологий обучения специалиста иностранному языку.*

Несмотря на появление в последнее время целого ряда специальных исследований в области содержания обучения в неязыковом вузе, особенно, профессионально ориентированного (см., например, докторские диссертации [4; 5; 6]), многие серьезные проблемы в этой области остаются нерешенными. К их числу можно отнести проблему ограниченного предложения видов профессионально ориентированных курсов по иностранным языкам для студентов, проблему недостаточной изученности требований рынка и реальной области будущей профессионально ориентированной иноязычной деятельности специалиста, к которой готовит его вуз.

Обычно характер потребностей будущих специалистов определяется общими требованиями Типовой программы и созданной преподавателями кафедры иностранных языков на ее основе учебной программы. Эти требования традиционно весьма широки и касаются возможной как научной, так и практической деятельности будущего специалиста. Такой подход не представляется ошибочным, напротив, именно он позволяет выпускнику адаптироваться к условиям работы и решать возникающие проблемы. В то

же время, за рубежом при обучении иностранному языку для специальных целей обычно предварительно тщательно изучается характер потребностей специалиста в иноязычном общении, который учитывается при разработке специальных программ обучения [7]. Учитывая ограниченный ресурс аудиторных часов, отводимых для изучения иностранного языка, такая специализация, по-видимому, все-таки нужна и в нашей стране, и установить потребности рынка будут специальные исследования, на основании которых должны разрабатываться соответствующие программы.

Выпускники Института управленческих кадров Академии управления получают образование по двум смежным специальностям (например, «Государственное управление и экономика» или «Государственное управление и право»). Это позволяет им по окончании вуза работать в разных сферах государственного управления, а также на государственных и частных предприятиях, поэтому предусмотреть доминантный характер предстоящего иноязычного общения для выпускника Академии достаточно сложно. В этой связи на кафедре было принято решение сосредоточить внимание на трех задачах профессионально ориентированного обучения в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык»:

- ✓ формировать у студентов компетенции иноязычного общения по вопросам избранной специальности;
- ✓ содержательно дополнять обучение студентов по специальности;
- ✓ обеспечивать необходимыми лингвистическими знаниями и навыками самостоятельной работы над иностранным языком для дальнейшего совершенствования иноязычной коммуникативной деятельности.

Решение первых двух задач осуществляется на основе согласования с выпускающими кафедрами содержания базовых текстов и тем для дискуссий. Третья задача решается при помощи чтения специального курса лекций на иностранном языке о специфике словарного состава изучаемого иностранного языка, о синтаксических и стилистических особенностях текстов по специальности, о существующих методах обучения и изучения иностранного языка и т.д. Учитывая, что, в отличие от родного языка, которым человек овладевает без специального обучения, иностранный язык изучается взрослым сознательно, определенная лингвистическая подготовка студента неязыковой специальности, особенно в гуманитарном вузе, представляется обязательной. Определенное лингвистическое образование при обучении иностранному языку позволяет студентам, на наш взгляд, в период обучения сознательно анализировать изучаемые явления в чужом языке и, тем самым, получать более глубокие знания, иноязычные умения и навыки, а после окончания вуза – постоянно и эффективно работать над дальнейшим самообразованием в области иностранного языка.

Что касается технологий, используемых за рубежом при обучении иностранным языкам студентов и специалистов, то, как показывает специально проведенное диссертационное исследование Л.А. Каримовой [8], их перечень нашим учителям и преподавателям хорошо известен: это

технологии проблемного обучения, интерактивные технологии обучения, эвристические технологии, технология блочно-модульного обучения и др. Используются в нашей стране и те же активные методы обучения: коммуникативный метод, метод проектов, проблемные дискуссии, метод мозгового штурма, метод ситуационного анализа (*case study method*) и др. Современные компьютерные технологии позволяют создавать пособия, позволяющие в интерактивном режиме работать над отдельными аспектами языка и речи. Важно, однако, преподавателю не просто знать эти технологии, а активно использовать их в своей деятельности, а это требует не только большого объема знаний и мастерства, но и достаточно много времени для подготовки к таким занятиям, что важно учитывать при определении оптимальной учебной нагрузки для преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

4. *Обучение профессионально ориентированному языку является более сложным, нежели обучение курсу общего английского языка, и оно должно проводиться особо квалифицированным и специально подготовленным педагогическим персоналом.* На эту необходимость указывали еще в 1970-е гг. основатели курса английского языка для специальных целей при появлении первых профессионально ориентированных университетских программ. Они подчеркивали, что такие курсы не под силу преподавателю-среднячку: *“ESP, when developed to the limit of the art, brings improved learning but requires teachers of more advanced experience and training. It is emphatically not a quick and easy option for below-average teachers”* [9, с. 108].

Хотя дидактические принципы обучения иностранному языку являются общими для студентов языковых и неязыковых вузов (коммуникативность, функциональность, наглядность, системность, доступность, преемственность, рекуррентность, взаимосвязанность обучения разным видам речевой деятельности, использование аудио-, видео- и мультимедийных средств, опора на развитие самостоятельности, творчества и т.д.), содержание обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе и количество отведенных для этой дисциплины часов принципиально иные, нежели в языковом вузе. Преподавание иностранного языка для студентов неязыковых специальностей требует специальной профессиональной подготовки.

Однако необходимые навыки преподаватель-выпускник лингвистического вуза или факультета обычно приобретает в неязыковом вузе самостоятельно или при помощи коллег. К сожалению, достаточно часто имеют место случаи, когда, достигнув определенного уровня, они застывают в своем языковом и лингводидактическом развитии, несмотря на предъявляемые к ним высокие требования. Пользуясь терминологией известного закона Питера, они достаточно быстро достигают уровня своей некомпетентности. Причин для такой сложной ситуации с педагогическими кадрами в неязыковом вузе достаточно много: необычайная сложность самой решаемой задачи, отсутствие необходимых и эффективных форм повышения

квалификации преподавателей, в том числе в стране изучаемого языка, сложившиеся стереотипы о возможности обучения иностранному языку для профессиональных целей преподавателями с более низким уровнем владения иностранным языком и с меньшей лингвистической подготовкой, нежели в языковом вузе, большая почасовая аудиторная нагрузка преподавателей и др. Для решения данной кадровой проблемы требуется целая система мер и совместных усилий со стороны руководителей отделов образования разных уровней, администрации вуза, но самое главное, нужна воля и интенсивная работа самих преподавателей.

В условиях интернационализации процессов обучения важны не только вопросы стандартизации, не менее важны вопросы сохранения индивидуальности вузов, кафедр, их способности и возможности решать проблемы своего региона, своей страны. Один из приемов, которым может воспользоваться вуз, чтобы подчеркнуть свою уникальность, – учет требований, ожиданий своих абитуриентов, в том числе и в области изучения иностранных языков. Представляется, что неязыковым вузам для повышения эффективности обучения студентов иностранному языку важно поддержать уже существующую у них мотивацию к изучению иностранного языка при помощи создания максимальных условий для возможно полной реализации запросов студентов в этой области, в том числе, на платной основе; более широкого использования принципов лично ориентированного обучения; ориентации студента на определенный уровень иноязычного обучения не только в рамках рекомендованного учебного пособия, но и системы европейских и мировых стандартов в целом; изучения требований рынка труда к будущему специалисту и учета этих требований в содержании базовой (рабочей) программы иноязычного обучения; более интенсивного использования современных технологий обучения; более тщательной процедуры подбора преподавательского состава и более эффективных форм повышения его квалификации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Фридзон, А.К.* Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих инженеров к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / А.К. Фридзон [Электронный ресурс]. – Калуга, 2005. – Режим доступа : <http://dissert.ru/contents/118397.html>. – 204 л.
2. *Козлович, Н.* Мы – немцы. Назрела проблема: надо изучать иностранные языки / Н. Козлович // СБ Беларусь сегодня. – 2009. – 19 авг.
3. *Mačianskenė, N.* Assessment of Foreign Language Competence of Higher Education Institution Graduates / N. Mačianskenė, V. Tuomaitė // Kalbų Studijos – \*Studies about Languages. – [Electronic resource]. – 2010. – №16. – Mode of access : [www.kablos.lt/zurnalai/16\\_numeris/17](http://www.kablos.lt/zurnalai/16_numeris/17). – P. 106–113.



4. Булатова, Д.В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Д.В. Булатова. – М., 1999. – 560 с.
5. Хведченя, Л.В. Теоретические основы формирования содержания иноязычного образования : На примере классического университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Хведченя. – Минск, 2002. – 39 с.
6. Брыскина, И.Е. Концепция билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Е. Брыскина. – Тамбов, 2009.
7. Viel, J.-C. The vocabulary of English for scientific and technological purposes / J.-C. Viel / [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.esp-world.info/Articles\\_1/vocabulary.html](http://www.esp-world.info/Articles_1/vocabulary.html).
8. Каримова, Л.А. Содержание и технологии обучения иностранным языкам в условиях модернизации высшей профессиональной школы : На примере неязыковых вузов стран–участниц Болонского процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Каримова. – Казань, 2009.
9. *Strevens, P. New orientations in the teaching of English / P. Strevens. – N.Y. : Oxford : OUP, 1977. – P. 89–108.*

Some obstacles that might impede forming non-linguistic university students' foreign language communicative competences are dwelt on. The issues of upgrading the quality of teaching and learning foreign languages at non-linguistic universities and the necessity for standardized assessment of foreign language proficiency level are offered for discussion.

*Поступила в редакцию 24.06.11*

**И.П. Макаренко**

## ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВОГО ПОДЪЯЗЫКА АГРОНОМИИ

В статье рассматриваются качественные и количественные характеристики базового подъязыка специальности «Агрономия», установленные путем статистической обработки текстов по общепрофессиональным дисциплинам. Показано расслоение лексики подъязыка, определено соотношение лексических слоев. Дан анализ соотношения предметного и понятийного аспектов значений лексических единиц, принадлежащих к различным слоям – терминологическому, общенаучному, общелитературному. Описаны синтагматические и парадигматические отношения лексических единиц, выявленные в общепрофессиональных текстах. Приведены практические рекомендации в отношении организации процесса обучения базовому подъязыку специальности «Агрономия» с учетом его особенностей.

В основе умений осуществлять коммуникацию в сфере профессиональной деятельности лежит владение подъязыком специальности. Усвоение рецептивной лексики как одного из аспектов этого подъязыка дает выпускникам вузов возможность своевременно знакомиться с достижениями различных отраслей производства, науки и техники. Поскольку подъязыки различных специальностей существенно отличаются друг от друга в лексическом отношении (О.Д. Митрофанова), в каждом конкретном случае эти различия должны быть выявлены и учтены в процессе обучения.

Исследователями замечено, что в плане семантических характеристик лексика специальных текстов является неоднородной. Одни авторы выделяют три пласта: 1) специальные слова и словосочетания – собственно термины, или узкоспециальная лексика; 2) семантически специализировавшиеся слова общего языка, употребляемые в терминологическом значении – терминологизированные слова и словосочетания; 3) слова общелитературного языка, употребляемые в текстах по специальности в привычных, общепринятых значениях (О.А. Крылова, Н.М. Разинкина). Другие авторы различают узкоспециальные термины, общенаучную терминологию и общеупотребительную лексику (М.М. Глушко, М.Н. Кожина). Существует также деление на общекнижный, нейтральный и терминологический пласты (А.Н. Кожин). Однако различия предлагаемых классификаций не носят принципиального характера. Большинство исследователей признает существование в текстах специальной лексики, включающей собственно термины и терминологизированные слова, а также общелитературной и общенаучной лексики. Это мнение разделяем и мы. Как правило, большую трудность вызывает усвоение абстрактных лексических единиц (ЛЕ) как терминологического, так и нетерминологического характера. Кроме терминологии, для описания специальных предметных областей используется нетерминологическая лексика, которая также участвует в передаче специальных знаний, отражая определенные качества и параметры специальных понятий и связанные с ними процессы и состояния. Специализация подъязыка достигается не только за счет терминов, но и за счет тематической лексики (О.Д. Митрофанова). Отмечается также, что многие проблемы понимания при чтении вызваны общенаучной лексикой, не зависящей от контекста (М. McCarty). Поэтому при обучении подъязыку необходимо использовать лексику всех представленных в нем слоев.

На материале 146 текстов общим объемом 100 000 словоупотреблений нами были исследованы особенности *базового подъязыка агрономии*. Фактически, *агрономия* – это сложный комплекс наук по возделыванию растений, рациональному использованию сельскохозяйственных угодий, повышению плодородия почвы и урожайности сельскохозяйственных культур. Подготовка по этой специальности включает изучение многих дисциплин: ботаники, генетики, почвоведения, физиологии растений, земледелия, растениеводства и др. Следовательно, подъязык агрономии характери-

зуется комплексностью, т.е. включением лексических систем ряда дисциплин. Для того, чтобы не опережать специализацию студентов, поскольку это приводит к дополнительным трудностям в процессе обучения [1, с. 232], и в то же время обеспечить студентам возможность читать профессиональную литературу, мы остановили свой выбор на общепрофессиональных дисциплинах, являющихся базовыми для узкоспециальных дисциплин. Это ботаника, почвоведение, генетика и физиология растений. Они служат базой для целого ряда специальных дисциплин и предоставляют им свой терминологический аппарат и сопутствующую лексику. Таким образом, подъязык агрономии был исследован нами на примере базового подъязыка специальности (БПС).

С целью выявления количественных и качественных характеристик БПС отобранные тексты подверглись компьютерной обработке, в результате чего был получен список словоформ с частотой от 7372 до 1. Частотные списки, как правило, характеризуются избыточностью, кроме того, сжатые сроки изучения иностранного языка в неязыковом вузе накладывают определенные ограничения на объем учебной информации. Поэтому после того, как словоформы были сведены к исходным формам, из списка были исключены единицы с частотой меньше 4. По результатам статистических исследований, при создании словаря с частотой последнего слова, равной 4, можно гарантировать с вероятностью 95 %, что при наложении этого словаря на другую аналогичную совокупность текстов, все слова, включенные в него, встретятся в данной совокупности [2, с. 42].

Полученный частотный словарь объемом 2628 слов с частотой не менее 4 был подвергнут дальнейшему анализу. Выяснилось, что 42 % приходится на служебные слова и 58 % – на знаменательные. Служебные слова были исключены из списка, а оставшиеся знаменательные слова вновь проанализированы. 30,2 % из них составили термины, 26,4 % – общенаучные, 43,4 % – общелитературные слова. Сопоставление с англо-русским сельскохозяйственным словарем [3] позволило выявить терминологический слой лексики, с англо-русским словарем общенаучной лексики [4] – общенаучный слой. Оставшаяся лексика была отнесена к общелитературной.

Анализ употребления нетерминологической лексики в текстах позволил обнаружить тематически связанное употребление слов общелитературного и общенаучного слоев языка. Не приобретая терминологического значения, они тем не менее образуют тематические группы. Это подтверждает мнение о том, что общенаучная и общелитературная лексика являются неотъемлемой частью подъязыка и должны усваиваться наравне с терминологией.

Из полученного списка ЛЕ была исключена лексика школьного минимума и интернационализмы, характеризующиеся большим сходством со словами родного языка. В него также не вошли производные и сложные слова, которые могут быть поняты студентами на основе знания составляющих морфем и словообразовательных моделей. Затем к списку был добавлен ряд устойчивых терминологических словосочетаний. В результате

был получен словарь-минимум объемом 625 ЛЕ. Дальнейшее исследование характеристик БПС осуществлялось на материале отобранного словаря-минимума.

Анализ принадлежности ЛЕ к тому или иному лексическому слою показал, что 62 % составляют термины, 18 % – общенаучная лексика и 20 % – общелитературная. По сравнению с частотным словарем соотношение слоев изменилось, что объясняется исключением из словаря-минимума ЛЕ, известных студентам из школьного курса, – в основном общелитературной и, в меньшей степени, общенаучной лексики.

Изучение соотношения предметного и понятийного аспектов значений ЛЕ словаря-минимума позволило установить, что 39,8 % ЛЕ являются конкретными и 60,2 % – абстрактными, причем в терминологическом слое преобладают конкретные ЛЕ (59,7 %), а в общенаучном и общелитературном слоях – абстрактные (95,5 и 89,1 % соответственно). В целом количество абстрактных ЛЕ превышает количество конкретных в 1,5 раза, что придает определенную сложность усвоению словаря. Такое соотношение требует, чтобы при организации усвоения ЛЕ доля вербальных опор была значительно выше, чем доля изобразительных.

Анализ частей речи, представленных в данном словаре, показал, что 54,4 % составляют имена существительные, 18,6 % – имена прилагательные, 22,5 % – глаголы и 4,5 % – наречия. Как видно из приведенных данных, доля признаков имен высока: в целом они составляют 45,6 % всего словаря. В значении таких ЛЕ большую роль играет системный аспект, представленный синтагматическими отношениями, так как эти ЛЕ реализуют свое значение в минимальных двучленных синтагмах (А.А. Уфимцева). Это означает, что при обучении ЛЕ, представляющим собой признаки имен, необходимо уделять достаточное внимание их сочетаемости, и это должно находить отражение в комплексе упражнений.

Применение компьютерной программы «Concordance» позволило рассмотреть все случаи употребления ЛЕ словаря-минимума в отобранных текстах и выявить характерные для них синтагматические отношения. При описании моделей словосочетаний использовались обозначения, предложенные в работах Л.С. Бархударова и С.С. Хидекель [5; 6].

Анализ контекстных связей показал, что для существительных характерно значительное разнообразие сочетательных моделей. Наиболее частотными моделями субстантивных словосочетаний в общепрофессиональных текстах являются следующие: Adj+N; N+N; N+N+N; Adj+N+N; D+Adj+N; Adj+Adj+N; N+Adj+N; N+prep+N.

В модели Adj+N существительное, подлежащее усвоению, играет роль главного члена (ядра) словосочетания, а прилагательное – подчиненного, например: *deep tillage* ‘глубокая обработка почвы’. То же самое относится и к моделям D+Adj+N и Adj+Adj+N: *clearly defined calyx* ‘четко выделяющаяся чашечка’, *dead organic matter* ‘мертвое органическое вещество’.

Что касается модели N+N, то существительное, являющееся объектом усвоения, может выполнять как главную, так и подчиненную роль. Например: *leaf blade* 'листовая пластинка', *bark necrosis* 'омертвление коры'. Аналогичная ситуация наблюдается и в таких моделях, как N+N+N: *rose stem cutting* 'стеблевой черенок розы'; *soil moisture sensor* 'датчик содержания влаги в почве'; *nutrient transport process* 'процесс перемещения питательных веществ'; Adj+N+N: *deep root penetration* 'глубокое проникновение корней'; *great surface area* 'большая площадь поверхности'; N+Adj+N: *soil organic carbon* 'почвенный органический углерод'; *cell inner structure* 'внутреннее строение клетки'.

Для модели N+prep+N наиболее частотным является предлог *of*, при этом усваиваемая ЛЕ может выполнять роль как ядра, так и подчиненного члена, например: *layer of sand* 'слой песка'; *size of particles* 'размер частиц'. Кроме того, в данной модели и ядро и подчиненный член часто распространяются за счет существительных и прилагательных, образуя, в свою очередь, словосочетания N+N и Adj+N, описанные выше.

Подчиненными членами субстантивных словосочетаний также могут быть местоимения и числительные, что, как правило, не влечет за собой дополнительных трудностей для восприятия и понимания читаемого.

Помимо того, что изучаемые существительные образуют различные субстантивные словосочетания, они также являются подчиненными членами глагольных словосочетаний, наиболее частотные из которых: V+N, V+prep+N, V+Adj+N, V+N+N. Например: *form cork* 'образуют пробковую ткань', *land on the stigma* 'приземляется на рыльце пестика'; *holds many ovules* 'содержит много семязачатков'; *stimulates cell division* 'стимулирует деление клеток'.

Прилагательные в основном играют роль подчиненных элементов в субстантивных словосочетаниях Adj+N, Adj+N+N, Adj+Adj+N, D+Adj+N, например: *floral parts* 'части цветка'; *soluble soil fractions* 'растворимые почвенные фракции'; *female reproductive systems* 'женские репродуктивные системы'; *equally essential elements* 'элементы, необходимые в такой же степени'. Иногда изучаемые прилагательные являются ядрами адъективных словосочетаний D+Adj или Adj+prep+N: *highly uniform* 'очень однородный'; *available for photosynthesis* 'доступный для фотосинтеза'.

Что касается глаголов, то они образуют следующие модели словосочетаний: V+N, V+Adj+N, V+N+N, V+Adj+N+N, V+prep+N, V+N+prep+N, V+D. Например: *plow the soil* 'пахут землю', *releases inorganic nutrients* 'высвобождает неорганические питательные вещества', *alter the humus content* (изменяют содержание гумуса), *retain higher moisture content* 'удерживают большее количество влаги', *emerges from the seed* 'появляется из семени', *affects the growth of plants* 'влияет на рост растений', *declined markedly* 'заметно ухудшилось'.

Кроме того, большинство глаголов, подлежащих усвоению, образует в общепрофессиональных текстах причастия I и II, которые в качестве

подчиненных членов входят в состав субстантивных словосочетаний  $V_{ing}+N$ ,  $V_{ing}+N+N$ ,  $V_{ing}+Adj+N$ ;  $V_{en}+N$ ,  $V_{en}+N+N$ ;  $V_{en}+Adj+N$ . Примеры: *distinguishing characteristics* ‘отличительные характеристики’, *suppressing protein synthesis* ‘подавляя синтез белка’, *exceeding a critical length* ‘превышающий критическую длину’, *withered leaves* ‘увядшие листья’, *retarded plant growth* ‘замедленный рост растения’, *triggered hormonal changes* ‘вызванные гормональные изменения’.

Наречия входят в качестве подчиненных элементов в глагольные словосочетания  $D+V$  и  $V+D$ . Например: *eventually forms* ‘в конечном счете формируется’, *grow downward* ‘растут вниз’. Наречия также входят в адъективные словосочетания  $D+Adj$  и глагольные словосочетания с причастием II в качестве ядра  $D+V_{en}$ : *relatively abundant* ‘относительно обильный’, *partially decomposed* ‘частично разложившийся’.

Включенные в словарь-минимум устойчивые словосочетания терминологического характера являются субстантивными ( $Adj+N$ ,  $N+N$ ) и чаще всего входят в качестве ядер в сложные субстантивные словосочетания:  $Adj+Adj+N$ ,  $Adj+N+N$ . Например: *numerous adventitious roots* ‘многочисленные придаточные корни’, *maximum hybrid vigor* ‘наибольшая гибридная сила’.

Помимо этого, терминологические словосочетания выполняют роль подчиненных членов в сложных субстантивных и глагольных словосочетаниях  $N+N+N$ ,  $N+prep+N+N$ ,  $N+prep+Adj+N$ ,  $V+Adj+N$ ,  $V+N+N$ ,  $V+prep+Adj+N$ . Примеры: *embryo sac cells* ‘клетки зародышевого мешка’, *kind of parent material* ‘тип материнской породы’, *signs of temporary wilting* ‘признаки временного завядания’, *form adventitious roots* ‘образуют придаточные корни’, *cover the root tip* ‘покрывают кончик корня’, *develop into fibrous roots* ‘превращаются в мочковатые корни’.

Анализ синтагматических отношений ЛЕ подъязыка специальности также показал, что в состав образуемых словосочетаний может входить лексика различных пластов. Так, словосочетания могут включать: 1) термины; 2) термины и общелитературные слова; 3) термины и общенаучные слова; 4) общелитературные и общенаучные слова. Это свидетельствует о взаимосвязи единиц БПС.

Таким образом, актуализация и семантическое развертывание содержания ЛЕ подъязыка специальности осуществляется в словосочетаниях различных моделей, включающих лексику разных пластов. Поскольку изучаемые ЛЕ могут играть в словосочетаниях как главную роль, требуя других ЛЕ для реализации своих значений, так и подчиненную, способствуя реализации значений других ЛЕ, процесс обучения рецептивной лексике должен предусматривать восприятие и узнавание ЛЕ в соответствующих позициях.

Анализ парадигматических отношений ЛЕ в отобранных текстах выявил, что для лексики БПС характерны родовидовые отношения: *root* ‘корень’ – *fibrous root* ‘мочковатый корень’, *taproot* ‘стержневой корень’; отношения «часть – целое»: *ovary* ‘завязь’, *style* ‘столбик’, *stigma* ‘рыльце’ – *pistil* ‘пестик’; синонимия: *vein* ‘жилка’ – *fibrovascular bundle* ‘сосудисто-

волокнистый пучок»; антонимия: *sexual reproduction* ‘половое размножение’ – *asexual reproduction* ‘бесполое размножение’; отношения «причина – следствие»: *to adjust* ‘приспосабливаться’ – *to survive* ‘выживать’. Обучаемые имеют возможность выделять эти отношения в текстах и усваивать данную составляющую системного аспекта значений ЛЕ.

ЛЕ, вошедшие в словарь-минимум, образуют в общепрофессиональных текстах значительное количество производных, например: *nutrient* ‘питательное вещество’ – *nutrition* ‘питание’ – *nutrify* ‘питать’, *fertile* ‘плодородный’ – *fertility* ‘плодородие’ – *fertilize* ‘удобрять’ – *fertilizer* ‘удобрение’ и др. Это свидетельствует о том, что наиболее частотные слова имеют большую словообразовательную ценность. Деривационные отношения ЛЕ также должны находить свое отражение в комплексе упражнений.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что лексика БПС «агрономия» представляет собой собирательное единство, характеризующееся сложными отношениями. Тем не менее, полученные данные дают достаточное представление о расслоении БПС и связях его ЛЕ. Терминологический слой характеризуется гораздо большей упорядоченностью, иерархичностью по сравнению с другими лексическими слоями. Термины служат смысловыми вехами в специальных текстах и составляют костяк, на который нанизана лексика других слоев, поэтому опора на терминологию в процессе обучения рецептивной лексике дает возможность систематизировать, упорядочить в сознании студентов изучаемые ЛЕ. Поскольку среди терминов преобладают конкретные ЛЕ, для их усвоения преимущественно требуются изобразительные опоры, тогда как в общенаучном и общелитературном слоях преобладают абстрактные ЛЕ, и для их усвоения в большей степени необходимы вербальные опоры, что следует учитывать в комплексе упражнений для обучения лексике БПС. Упражнения также должны предусматривать овладение сочетаемостью ЛЕ в зависимости от их принадлежности к предметным или признаковым именам и усвоение парадигматических и деривационных отношений ЛЕ. Это обеспечит прочность владения студентами иноязычной рецептивной лексикой, необходимой для понимания текстов по специальности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Марьясова, Р.И.* Трудности в понимании незнакомых слов при чтении текстов по специальности в неязыковом вузе / Р.И. Марьясова // Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1978. – Вып. 130 : Психология и методика обучения чтению на иностранном языке. – С. 225–240.
2. *Андрющенко, В.М.* Частотные словари их параметры / В.М. Андрющенко // ИЯШ. – 1967. – №3. – С. 35–43.

3. Англо-русский сельскохозяйственный словарь / П.А. Адаменко [и др.] ; под. ред. В.Г. Козловского, Н.Г. Ракипова. – 3-е изд. – М. : Руссо, 1997. – 875 с.
4. Сиполс, О.В. Англо-русский учебный словарь с синонимами и антонимами: общенаучная лексика : учеб. материал в области доп. проф. образования / О.В. Сиполс, Г.А. Широкова. – М. : Наука, 2003. – 607 с.
5. Бархударов, Л.С. Структура простого предложения современного английского языка / Л.С. Бархударов. – М. : URSS, 2008. – 198 с.
6. Хидекель, С.С. Английский глагол: сочетаемость и управление : англо-русский словарь / С.С. Хидекель, М.Р. Кауль, И.С. Кессельман. – М. : Астрель, 2004. – 765 с.

The article reveals the characteristics of the basic agronomic sublanguage. Practical instructions about teaching receptive vocabulary are given.

*Поступила в редакцию 23.06.11*

Н.Н. Максименя, И.С. Туровская

#### МЕТОД СИТУАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (*CASE STUDY* METHOD) В ПРЕПОДАВАНИИ PR-ДИСЦИПЛИН

В современном профессиональном сообществе все чаще перед PR-специалистами ставятся задачи, связанные с тщательным и точным анализом текущей ситуации для выделения существующих проблем с целью последующего стратегического планирования, прогнозирования возможных кризисов и определения текущей организационной политики в области коммуникации. Наряду с необходимыми профессиональными качествами успешный PR-специалист должен проявлять значительную гибкость и креативность, умение адаптироваться к новым обстоятельствам. Для решения этих задач представляется эффективным использование метода *ситуационного обучения*, который позволяет добиться приобретения знаний и активизации познавательного интереса обучаемых и способствует развитию их исследовательских, коммуникативных, профессиональных и творческих навыков.

За сравнительно короткое время существования связей с общественностью на постсоветском пространстве PR как специальность и учебная дисциплина прошли несколько важных этапов становления и развития. Новые подходы к образованию специалистов в области связей с общественностью отражают основные направления, определяющие развитие данной специальности в современном социуме. Среди них необходимо отметить прежде всего процесс глобализации, ведущий к интернационализации многих сфер человеческой деятельности. По мнению У. Аги, Г. Кэмерон,



Ф. Уолт, Д. Уилкокс, PR-специалисты современной формации должны учитывать особенности местной культуры, специфику деловой практики и другие важные характеристики того коммуникативного пространства, в котором они ведут свою профессиональную деятельность [1].

Нельзя оставить без внимания и такую тенденцию, как распространение новых технологий в области средств массовой коммуникации (СМК). В последнее время PR-специалисты все чаще прибегают к использованию таких электронных СМИ, как электронная почта, глобальные информационные сети, социальные сети, блоги и подкасты. Все обозначенные тенденции находят отражение в требованиях, предъявляемых к профессиональной подготовке квалифицированных PR-специалистов.

Ранее было принято считать, что специалисты по связям с общественностью должны прежде всего уметь налаживать контакты со СМИ, владеть навыками создания текстов и в идеале обладать опытом журналистской работы. Нисколько не умаляя значимость этих, действительно необходимых инструментов деятельности PR-специалиста, в настоящее время необходимо обращать самое пристальное внимание на профессиональную подготовку в области межкультурной коммуникации, убеждения и аргументации, менеджмента, маркетинга, коммуникации в международных организациях, работы с органами государственной власти и целый ряд других аспектов многогранной деятельности профессионалов в сфере PR.

Анализируя содержание PR-деятельности в современных условиях, французский исследователь Филипп Буари дает следующее определение PR: «Будучи общественной дисциплиной, основанной на соблюдении жестких этических норм, паблик рилейшнз одновременно являются коммуникационной наукой, позволяющей воспринимать проблемы ... под новым, более соответствующим социально-экономическим реальностям, углом зрения» [2, с. 18]. Изменения, происходящие в обществе, неизбежно влекут за собой изменения требований работодателей и, соответственно, требований к уровню профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью.

В современном профессиональном сообществе все чаще перед PR-специалистами ставятся задачи, связанные с тщательным и точным анализом текущей ситуации для выделения стоящих перед организацией проблем с целью последующего стратегического планирования, прогнозирования возможных кризисов и определения текущей организационной политики в области коммуникации. Наряду с необходимыми профессиональными качествами успешный PR-специалист должен проявлять значительную гибкость и креативность, умение адаптироваться к новым обстоятельствам. Для этого мало одних профессиональных навыков – нужно также гибкое мышление, широкий кругозор, умение находить общий язык с представителями различных сфер и отраслей деятельности. Выработка этих качеств в большой степени зависит от организации процесса подготовки будущих специалистов по коммуникации.

Для решения перечисленных задач наиболее эффективно использование метода *ситуационного обучения* (*case study method*). Этот метод позволяет не только добиться приобретения знаний и активизации познавательного интереса студентов, но и способствует развитию их исследовательских, коммуникативных, профессиональных и творческих навыков.

Метод *ситуационного обучения* был впервые применен в учебном процессе в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году, примерно четверть века спустя после создания первых американских бизнес-школ. В настоящее время ситуационное обучение по гарвардской методике – это интенсивный тренинг с использованием видео, компьютерного и программного обеспечения. Повсеместное распространение данного метода в мире началось в 70–80 годы, тогда же метод получил известность и в СССР. Анализ ситуаций начал использоваться при обучении управленцев, в основном на экономических специальностях вузов, в первую очередь как метод обучения принятию решений. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др.

Использование метода ситуационного обучения привело к широкому распространению игровых и дискуссионных технологий. Новая волна интереса к методике ситуационного обучения началась в 90-е годы прошлого века. Реформирование экономики породило существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределенности, высокой степени риска, специалистов умеющих анализировать и принимать решения. В вузах началось массовое обновление преподаваемых дисциплин и курсов. Теория и практика связей с общественностью, менеджмент, маркетинг, социология стали заполнять образовательный процесс, неся за собой расширение числа интерактивных методов обучения. Постепенно данный метод завоевывал ведущие позиции в системе дидактической коммуникации, и сегодня он считается одним из самых эффективных способов обучения.

Чтобы эффективно применять PR в качестве инструмента для получения устойчивого положительного результата в социальной деятельности, студенты, проходящие обучение по специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации: связи с общественностью», должны овладеть методологией PR-технологий, PR-инструментарием, приобрести умения разрабатывать и использовать разнообразные механизмы воздействия на общественность в своей профессиональной деятельности.

В подготовке таких специалистов представляется целесообразным использовать метод ситуационного обучения, поскольку, *во-первых*, метод предназначен для получения знаний по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания здесь сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на рассмотрение различных взглядов на какую-либо проблему. *Во-вторых*, акцент образования делается не на овладение готовым

знанием, а на его выработку, на совместное творчество и сотрудничество студента и преподавателя. *В-третьих*, результатом применения метода являются не только приобретение знаний, но и формирование навыков профессиональной деятельности. *В-четвертых*, несомненным достоинством метода является развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

Суть метода – в создании проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни или их иллюстраций в литературе, кино и т.д. Метод обучения обычно рассматривается с двух позиций: его строения, структуры и функционального назначения. «Являясь составной частью системы средств познавательной деятельности, – пишет Г.А. Подкорытов, – метод, в свою очередь, представляет собой определенную систему взаимосвязанных элементов – логических операций, процедур, нормативных предложений, правил познавательной деятельности» [3, с. 208]. Рассматривая сущность ситуационного метода, В.Я. Платов выделяет следующие его признаки, позволяющие отличить анализ ситуаций от других методов обучения: 1) наличие модели педагогической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени; 2) групповая работа по выработке решения; 3) альтернативность решений [4].

Идеи применения этого метода в PR-образовании сводятся к следующему:

- акцент переносится с трансляции готового знания на его выработку в совместной деятельности преподавателя и студента;
- студент равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы;
- результатом применения метода является приобретение не только знаний, но и навыков профессиональной коммуникации;
- применение метода способствует развитию системы моральных и профессиональных ценностей, у студента вырабатываются четкие этические позиции и установки, формируется профессиональная и коммуникативная компетенция;
- метод ситуационного обучения открывает возможности для творчества как студентов, так и самого преподавателя, развития навыков критического мышления и стратегического планирования коммуникативной деятельности.

Как справедливо отмечает В.П. Кохановский, «Основная функция метода – внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод (в той или иной своей форме) сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Он дисциплинирует поиск истины, позволяет экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем» [5, с. 18].

Технология использования данного метода в учебном процессе довольно проста: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, в которой отражаются те знания и профессиональные навыки, которые должен получить студент. Это и есть case-text, или кейс, который предлагается студенту для обсуждения. Хороший кейс – это единый информационный комплекс, включающий не только текст, но и набор вопросов, ориентирующих студентов на решение поставленной проблемы. Он должен удовлетворять ряду требований: соответствовать четко поставленной цели; иметь определенный уровень трудности; отражать типичные ситуации профессии; иллюстрировать ее наиболее актуальные «открытые» вопросы; иметь национально-региональную «привязку»; предполагать несколько решений; провоцировать дискуссию; развивать аналитичность мышления.

Разнообразны варианты подачи ситуации (кейса): преподаватель может представить кейс как до изучения теоретического материала (как введение в проблему), так и после, опираясь на полученные знания, ориентируя студентов на поиск новых знаний, необходимых для решения поставленной проблемы. Кроме того, кейс можно использовать и при проверке результатов обучения, в виде экзаменационных (зачетных) заданий.

#### Этапы работы с кейсом

Этапы работы	Действия преподавателя	Действия студента
Подготовительный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подбирает ситуацию.</li> <li>2. Определяет основные и вспомогательные материалы.</li> <li>3. Разрабатывает сценарий занятий.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Получает материалы и список рекомендуемой литературы</li> <li>2. Индивидуально готовится к занятию</li> </ol>
Во время занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организует предварительное обсуждение ситуации.</li> <li>2. Делит группу на подгруппы.</li> <li>3. Руководит обсуждением в подгруппах, снабжая их дополнительными сведениями.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Задает вопросы, способствующие пониманию проблемы.</li> <li>2. Разрабатывает варианты решений.</li> <li>3. Принимает или участвует в принятии решений.</li> </ol>
Заключительный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оценивает работу студентов.</li> <li>2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подготавливает и представляет электронную презентацию.</li> </ol>

Обсуждение кейса может вестись по двум методикам. *Первая* – обеспечивающая открытую дискуссию и способствующая развитию у студентов коммуникативных навыков. *Вторая* связана с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты анализируют и

оценивают обсуждаемую ситуацию. Этот метод развивает у студентов способность четко и аргументированно выражать свои мысли, хотя он менее динамичен, чем первый. В обсуждении значительная роль принадлежит преподавателю: фактически он выполняет функции своеобразного модератора, генерирующего наводящие вопросы, фиксирующего ответы, направляющего и организующего дискуссию, помогающего выйти на «заложенные» в тексте этические проблемы.

Применение метода ситуационного обучения в PR по существу сводится к овладению суммой накопленных наиболее эффективных приемов и методов коммуникации, убеждения, влияния на общественное мнение. Любой PR-кейс можно построить по стандартной схеме: обзор – исследование ситуации – планирование PR-кампании – ее реализация – оценка результатов. Студентам же предоставляется лишь обзор ситуации и ее исследование и предлагается самостоятельно найти наиболее эффективные пути ее решения. Далее они сравнивают их с теми решениями, которые были признаны PR-профессионалами наиболее эффективными. В качестве примера мы предлагаем обзор PR-кампании, проводимой в связи с 40-летним юбилеем куклы Барби, получившей премию «Серебряная наковальня» (“Silver Anvil Awards”) за 2000 г. [6].

Когда в 1999 г. модной кукле, имевшей самый большой успех в мире, исполнилось 40 лет, ее производитель фирма “Mattel” увидела в этом возможность подчеркнуть роль, которую Барби играла как объект подражания и вдохновения для всех девочек мира. Юбилей также предоставил уникальный шанс обновить и улучшить имидж и репутацию Барби среди лидеров феминистского движения и журналистов, учитывая их порой критическое отношение к Барби. Производитель посчитал необходимым разработать PR-кампанию, которая смогла бы продемонстрировать достоинства Барби и ее привлекательность для девочек и в XXI в. Поддержание у мам современного и положительного образа Барби означало для компании увеличение продаж в долгосрочной перспективе.

Телефонный опрос 500 американских бездетных женщин и матерей девочек в возрасте от 3 до 11 лет, проведенный национальной социологической службой “Omnibus”, показал, что матери благоприятно относятся к роли Барби в жизни их дочерей, в отличие от бездетные женщины. Матери, еще не забывшие свой опыт общения с Барби, также с большей долей вероятности рассматривали Барби в качестве позитивной ролевой модели для девочек и характеризовали современную Барби как «очаровательную», «спортивную» и «независимую». Матери отмечали, что они были бы более высокого мнения о Барби, если бы кукла смогла в большей степени отразить такие качества, как интеллект, целеустремленность и забота об окружающих, что сделало бы ее более привлекательной женской ролевой моделью для их дочерей. Исследования также показали, что женщины в целом были мало осведомлены о благотворительных программах брэнда и о том, что они осуществлялись от имени маленьких девочек.

Медиа-аудит национальных СМИ показал, что журналисты менее благосклонно относятся к Барби и с меньшей вероятностью склонны считать ее положительной и современной ролевой моделью для девочек. В целом СМИ также не знали ни о каких благотворительных программах, проводимых компанией. “Mattel” хотела, чтобы Барби воплощала желания, свойственные группе, с которой торговой марке нужно было себя ассоциировать, используя в качестве решающего фактора скаутские организации, помогающие девочкам воплотить свои мечты в жизнь.

Таким образом, можно выделить следующие цели PR-кампании:

- 1) увеличить информированность о положительной роли, которую кукла Барби играет в жизни девочек;
- 2) организовать позитивное, качественное освещение юбилея в СМИ.

В рамках выбранной стратегии было решено, используя празднование 40-летнего юбилея, продемонстрировать универсальное значение Барби для воспитания идеалов у девочек. Посредством ассоциации с важнейшими мотивами поведения женщин и девочек – информировать, агитировать и просвещать девочек о важности желания достичь чего-либо самостоятельно, в то же время, предлагая реальные средства для достижения этого, чтобы подчеркнуть наиболее подходящий для Барби образ разумной и целеустремленной личности.

В качестве целевых аудиторий были выбраны:

- 1) женщины (матери/будущие матери девочек);
- 2) новостные СМИ (сообщения влияют на восприятие брэнда).

Проведенный авторами анализ данной PR-кампании показал, что на начальном этапе празднования юбилея, которое должно было продлиться целый год, в качестве партнера был выбран “Girls Inc.”, чьей миссией является воспитание девочек «сильными, умными и смелыми». Совместно с “Girls Inc.” была отобрана группа из 10 выдающихся женщин, которым предстояло стать официальными «Послами мечты Барби». В группе были женщины, достигшие успехов в разных отраслях профессиональной деятельности, в том числе ведущая Интернет-шоу Розы О’Доннелл, спортсменка Джэки Джойнер-Керси, специалист по биологии моря Сильвия Эрл, издатель Энн Мур и программист Кэтрин Гарнетт.

В первый же день Нью-Йоркской ярмарки игрушек 1999 г. на торжественном вечере под названием «Осуществи мечту» исполнительный директор фирмы “Mattel” Джилл Бэрад официально открыл год, посвященный брэнду «Барби», и сообщил о передаче 1,5 млн дол. на нужды “Girls Inc.”. Сообщение об этом вкладе и о программе «Послы мечты Барби» в присутствии самих послов помогло позиционировать брэнд как необходимый в будущей жизни девочек. Крупнейшим национальным и международным СМИ в области развлечений, стиля жизни и моды дали возможность посмотреть, какой станет Барби в новом тысячелетии. Подборка материалов к 40-летию юбилею, освещающих развитие карьеры Барби и еще 75 разнообразных женских карьер, послужила напоминанием СМИ о многообразии путей, которыми Барби воспитывала в девочках идеалы и стремление к

самореализации. Это мероприятие знаменовало собой начало празднования 40-летнего юбилея, и команда по реализации программы приступила к серьезной работе с репортерами, пишущими на эту тему. Сразу по окончании этой акции был смонтирован видеоролик, который был распространен по всему миру.

9 марта на Нью-Йоркской фондовой бирже была проведена акция «Подлинный день рождения Барби». На один день вся Уолл-стрит стала «розовой»: розовый ковер был расстелен на углу Уолл-стрит и Брод-стрит, а площадку с колоколом, возвещающим о начале торгов, превратили в розовый праздничный торт. Был организован «завтрак силы» с участием “Girls Inc.”, на котором девочкам рассказывали об основах экономической грамотности и убеждали, что каждая из них способна «осуществить свою мечту». В завтраке участвовали 30 девочек из “Girls Inc.” и 30 женщин-наставников из финансового сообщества, которые помогали девочкам получить знания о формировании бюджета, финансах и карьере в финансовом мире. Основное внимание было уделено новостным и деловым медиа. СМИ, освещающие празднование юбилея, проявили повышенный интерес к этому мероприятию. Вновь был выпущен видеоролик.

После полудня 9 марта Рут Хэндлер, создатель Барби, завизировала 800 кукол для коллекционеров и фанатов Барби. Основное внимание было сфокусировано на СМИ, пропагандирующих стиль жизни. Торжественные представления новых моделей «Розовая Барби» и «Барби – работающая женщина» также были привязаны к празднованию и идеям 40-летнего юбилея. На сайте [www.barbie.com](http://www.barbie.com) поклонники Барби могли прочитать материалы о ее истории, о круглогодичном праздновании «40 лет успеха куклы Барби» и каждую неделю находить новые «Забавные факты о Барби».

Освещение данной PR-кампании осуществлялось в телепрограммах, идущих в прайм-тайм, в том числе в игровых шоу “Jeopardy!” и “Hollywood Squares”, в которые были включены вопросы о феномене куклы. Барби была представлена в программе «10 лучших игрушек всех времен» на канале A&E (искусство и развлечения). Агентство “Reuter’s” распространило печатные, радио- и телевизионные материалы по всему миру.

В результате проведенной PR-кампании продукт, достигший культового статуса был наполнен новым содержанием имиджа Барби в XXI в., сохраняя таким образом брэнд актуальным и желанным для потребителя.

Преимущество метода ситуационного обучения, являющегося методом активного обучения, состоит в том, что студенты побуждаются к активной мыслительной деятельности. Этот метод способствует максимальному развитию творческого мышления, приучает студентов вдумываться в сущность явлений, отыскивать взаимосвязи между ними, формулировать выводы как теоретические положения. Хотя метод ситуационного обучения и обладает значительной универсальностью, подлинный эффект можно получить только в процессе сочетания его с классическими методами обучения. Важно и то, что он должен пройти определенный путь адаптации к реалиям образовательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Самое главное в PR / У. Аги [и др.] : пер. с англ. – СПб. : Питер, 2004. – 560 с.
2. Буари, Ф.А. Паблик рилейшнз, или стратегия доверия : пер. с фр. / Ф.А. Буари. – М. : Консалтинговая группа «Имидж-контакт» ; ИНФРА-М., 2001. – 176 с.
3. Подкорытов, Г.А. О природе научного метода / Г.А. Подкорытов. – Л. : ЛГУ, 1988. – 224 с.
4. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В.Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.
5. Кохановский, В.П. Философия и методология науки : учебник для высших учебных заведений / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
6. Самые успешные PR-кампании в мировой практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.silveranvil.org](http://www.silveranvil.org). – Дата доступа : 25.02.2011.

The advantage of the *case study* method is its unique character and the fact that the students are encouraged to actively participate in solving a case. The method contributes enormously to the development of the students' creative thinking skills and the ability to research the problem and draw specific conclusions. Despite its rather universal nature, the maximum effect from applying this method can only be achieved in combination with traditional methods of teaching.

*Поступила в редакцию 23.06.11*

G.I. Medvedev

### LANGUAGE VARIATION IN TEFL CLASSROOM (A CASE STUDY IN THE LANGUAGE CENTRE OF SULTAN QABOOS UNIVERSITY IN OMAN)

В статье обсуждаются проблемы *языковой вариативности* и разнообразия диалектов и акцентов в преподавании английского языка в центре языковой подготовки в национальном университете Султаната Оман, где работают преподаватели английского языка из разных стран мира. В результате в процессе обучения студенты имеют доступ к современному английскому языку во всем его диалектном и акцентном многообразии. Анализируются факторы, которые влияют на формирование речевых навыков и умений при обучении английскому языку преподавателями, носителями английского языка, и преподавателями, неносителями английского языка.

In the diverse world of Englishes educators themselves have added a significant amount of variation to the language paradigm. *TEFL classroom* is by no means a homogeneous entity in terms of ethnic and dialect backgrounds English



teachers represent. In this context a good example of such variety is a modern Language Centre, which is a diverse community of professionals with their social experiences and methods of teaching.

This paper aims to demonstrate *language variation* and dialect diversity in English Foundation programmes at Sultan Qaboos University (SQU). It is the national university of the Sultanate of Oman, in which most courses at the college level are taught in English. This demand creates the need for an ever-growing Language Centre as one of the major support centres of SQU.

The Language Centre, which currently caters for the language needs of some 4000 students, employs over 200 teachers from 30 countries. The largest number (47) represent the North American Continent, namely USA and Canada. The United Kingdom is represented by 33 native speakers. Part of the staff at the Language Centre is constituted by the so-called non-NESTs, or non-native English speaking teachers, who come from European countries, Africa and Asia. Omani teachers make 25 % of the total number of the Language Centre staff. Such conglomerate of language instructors contribute to the general variation in the language classroom. What kind of English do they use in T E F L c l a s s r o o m ? Since the American English speakers make the majority of NESTs, one would expect US English to dominate the classroom scene. American Heritage Dictionary of the English Language (2000) suggests there is no single and universally accepted standard for how to speak or write American English. As a result, school systems, professional communicators and educators all have their standards and the rules. In the context of this paper our focus place is the Language Centre of SQU.

As we have stated above, the main goal of the Language Centre is to prepare students for their college education, where in most cases English is the medium of instruction and learning. The Centre has two operational platforms: English Foundation Programme (EFP) of six levels and Credit Programmes: English for Arts, Agriculture, Tourism and Media, etc. EFP is the initial step towards students' college education. As it is seen from the definition itself, it lays the foundation for the students' basic language skills and competences.

Credit programmes are more specific in nature and provide training in various specializations. This paper will not focus on the credit programmes from the point of their contents. In the light of the general topic of our discussion it is more important that these programmes are longer in duration and the students are more exposed to the same language instructor thus having a better chance of dialect exposure. But the main aim of this paper is to discuss how the language variation of native English speaking teachers (the NESTs) and that of the non-NESTs reflect on the students' language skills in English Foundation Programmes (EFP).

Godley *et al* (2006) in their publication focus on preparation of teachers for dialectally diverse classrooms, which in case of the Language Centre of Sultan Qaboos University has to be viewed from the opposite angle, i.e. students themselves should be prepared for dialectally diverse teachers in their language classroom. These phenomena will be discussed in the following sections.

## Variation in the language centre and beyond

*Variation* is incorporated in everyday life the Language Centre staff. This Centre generally operates with British terminology as far as the testing is concerned so teachers from the US *invigilate* (not *proctor*) exams and attend *moderation* (not *norming*) meetings. Variation in spelling is normally the case with US vs UK variation of *center* against *centre* and *programme* as opposed to *program*. These two spelling variants have become almost interchangeable.

The various ethnic backgrounds that SQU language teachers represent will inevitably influence the learners' language awareness and sociolinguistic competence. On the other hand, English here has become more of a medium to communicate cultures across the board in Language Centre's numerous educational and extra-curricular activities.

Let us now look beyond the Language Centre activity and reflect on some relevant study and definitions. Adger et al [1] believe students are motivated if the norms are taught with regards to relevant situations they might encounter. So may be more interested in learning the so-called 'School English' if it is taught on the platform of greater dialect diversity.

'School English' is sometimes referred to as 'the language of wider communication' [2] and as a term is often related to 'Standard English'. The latter provides 'an institutionalized norm for such purposes as the media and language teaching' [3, p. 318]. In case of the students who aim to pursue their goals in English-medium colleges of SQU it is more natural to speak about some sort of standardized 'College English' as a means of a wider academic communication. This will have to include some standards of pronunciation, grammar and syntax which students are exposed to in their college education. But taking into consideration the ethnically and dialectally diversified staff, this goal presents a big challenge. This is particularly true in case of teaching the Received Pronunciation. Though this indeed may not be necessary, as Hancock [4, p. 2] states, 'There is no implication that other accents are in any way wrong.'

The study of Valdman [5] suggests that advanced learners, including teachers of foreign languages, can handle variation in a much better way than target language audience. This research suggests considering the full range of target language variability, including sociolinguistically stigmatized features. Language instructors in the Language Centre under study can handle variation but will still face the need to adapt their classroom language to their students' needs, especially in case of practising listening skills. A teacher from Scotland will inevitably avoid speaking to students with a broad Glaswegian accent and will find it necessary to switch codes. This dialect code-switching is essential to successful reception, especially in lower level groups. As Wheeler & Swords [2, p. 55] claim, 'Code-switching succeeds in teaching Standard English.'

Andrews [6] has composed similar ideas in more practical terms; the published handbook facilitates learning of various aspects the English language, including general semantics, regional and social dialects, syntax, spelling, history

of the English language, social language conventions, lexicography, and word origins. He considers Language Exploration and Awareness (LEA) to be the most appropriate method to teach a language. We will now investigate these postulates from the point of view of the practical classroom perspective.

### **Classroom experience**

English Foundation Programmes, formerly known in SQU as Intensive English Programmes, are indeed intensive in nature. There are eight weeks in each Level (also known as a 'block'), one of which is dedicated to testing, which is termed as 'objective tests'. This time proves to be too short to allow students to acquire even basic dialect features of their teacher. In some cases the allocation and timetabling will allow one teacher to be in the same class seven times during a particular block. What naturally happens is the extensive exposure to accents and dialect across the board but every new teacher who steps into the classroom will generally maintain the focus on the more standardized English. So in the context of a Language Centre of such size and structure it is possible to talk about not the 'Standard English' but more of the 'standardized' English.

As part of a professional development project in 2009-2010 for Level 3 (equivalent to A2 in Common European Framework terminology), we have gathered samples of students' oral presentations in 3 groups of English learners and formal speaking assessments in 3 groups of the Language Centre students. The students were taught throughout Level 3 by both NESTs and non-NESTs. Each section was instructed in English by two or three teachers. The most illustrative samples have been digitalized and turned into a special CD which now serves as a standardization tool for the teachers working in this programme. The results of this research show that these students did not demonstrate any dialect features of their language instructors and did not acquire any clear characteristics of their teacher's accent.

What we did discover is that Omani learners of English share common cultural and linguistic background thus following the patterns in the English language acquisition which are often influenced by their L1. Among their pronunciation features we notice the following: the absence of [p] sound as in '*bolite beople*'. A very obvious feature of their English is the absence of clear velar vs palato-alveolar distinction: Omani students would tend to pronounce [g] in initial position like in '*job*', or in final position like in '*college*', '*message*' and '*language*'. Soft palatal [l] is often heard in their English while [r] does not have its post-alveolar character. These features are very common but will not justify the term 'Omani English'. It is more how Omanis speak English.

Among other important factors in establishing language variety in TEFL classroom are teaching materials. The Language Centre operates a variety of course books of various UK and USA-based publishing houses. The newly piloted series of a communication book [7] was published in the US and includes a number of Americanisms: '*are you kidding?*', '*cool*', etc. The reading course [8],

on the other hand, is more international in scope; for example, it offers reading texts which mention Canadian dollars and Euros. Most writing materials, which are currently used in the Language Centre programmes, have been written in-house by professionals of various backgrounds, e.g. ‘Study Skills’ course book for Level 2 of the English Foundation Programme was written by an American and Armenian teachers, and ‘Study Skills’ materials for Level 3 were designed by an American and Omani colleague.

An important phenomenon in establishing language variety in the Language Centre of SQU is the detachment of many of the NESTs from their home countries. Many of the professionals currently working here have been employed in various institutions in the Gulf region for over 10 or even 20 years thus losing immediate connection to their home Englishes. Such linguistic situation with the NESTs can be best illustrated by a radio hostess of a local English-speaking radio station. Having moved to Muscat only quite recently, she admitted in one of her shows that she ‘feels disconnected.’

### **Future implications and perspectives**

The Language Centre is currently discussing the future of its block system and a perspective of moving into a semester system. In the context of this paper an important question arises of the duration of stay with the same teacher in the same group of students and programme.

Where is the place for a ‘standard’ in the Language Centre’s educational policy? Should or could there be any? We strongly believe in language variation as it is be a helpful linguistic tool for students who will be exposed to such phenomena not only in their college life but also in the future careers. English is indeed lingua franca in Oman and SQU students will be exposed to various forms of Englishes outside their classroom in communication with the expatriate community and beyond it.

When students stay with the same language instructor for a longer period of time, they will tend to imitate features of their dialect (natural or acquired in case of a non-NEST teacher) more effectively. In this context we can speak of a higher level of exposure and repetition, which, according to Sawir [9], ‘is one of the many communication strategies that constitute part of successful cross-cultural conversations.’

In the midst of discussion on whether the Language Centre should switch from the current blocks to a semester system one the key arguments that dominates is that in a learner-centred curriculum it is crucial that teachers get to know thier individual students’ needs, not just what is required for the EFP or the Credit Programmes. In this context one of the arguments is that in some cases a teacher may see a group of students just a few times during a two-month block, which is probably enough to learn their names. Other colleagues add to the discussion by stating that getting to know your students and creating an effective and comfortable learning environment takes time and effective learning certainly

cannot happen when students become numbers on the class list. And to facilitate students' learning would take time, especially when they build rapport and understanding in the class. This pedagogical and logistic change may, in the light of the current research, affect students' exposure to their teacher's dialect for a longer period of time thus adding to their pronunciation and vocabulary repertoire. A deeper study of these phenomena in case of this logistic transformation in the Language Centre of SQU and implementation of semester system in the Foundation Programme will then become subject of further research.

## REFERENCES

1. *Adger, C.* Dialects in Schools and Communities / C. Adger, W. Wolfram, D. Christian. – London : Routledge, 2007.
2. *Wheeler, R.* Code-Switching. Teaching Standard English in Urbana Classrooms / R. Wheeler, R. Swords. – Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 2006.
3. *Crystal, D.* Dictionary of Language / D. Crystal. – Chicago : Univ. of Chicago Press, 2001.
4. *Hancock, M.* English Pronunciation Games / M. Hancock. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1995.
5. *Valdman, A.* Classroom foreign language learning and language variation: the notion of pedagogical norms / A. Valdman // World Englishes. – 2007. – Vol. 7 (2). – P. 221–236.
6. *Andrews, L.* Language Exploration and Awareness: A Resource Book for Teachers / L. Andrews ; 3rd ed. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
7. *Sandy, C.* Active Skills for Communication. Intro / C. Sandy, C. Kelly. – Boston : Heinle, Cengage Learning, 2010.
8. *Anderson, N.* Active Skills for Reading. Intro / N. Anderson. – Boston : Heinle, Cengage Learning, 2010.
9. *Sawir, E.* Keeping up with native speakers: The many and positive roles of repetition in the conversations of EFL learners / E. Sawir // The Asian EFL J. – 2006. – Vol. 6 (4). – P. 103–117.

The experience of the Language Centre operation shows that variation in the classroom does not hinder foreign language acquisition. On the contrary, the variety of teachers and their accents increase students' awareness of the diverse linguistic world and increase the level of their dialect proficiency. The English language at this stage is viewed as a means to reach educational and later professional goals.

*Поступила в редакцию 26.05.11*

Ю.В. Молоткова

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СИСТЕМЕ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ПИСЬМА

В статье рассматриваются возможности использования компьютерных технологий в процессе обучения иероглифике. Анализируется подход без ручки авторов Терезы Цзень и Пин Сюя, разработанного с учетом его принципов программного обеспечения. Описывается программа, использующая инструмент Автоматической обратной связи и анализа (АОСА), построенная на основе интернет-технологий. Определяются основные методические принципы создания программного обеспечения для обучения иероглифике. Выделяются преимущества и недостатки использования компьютерных технологий в процессе обучения иероглифике в белорусских учебных заведениях.

Опыт изучения китайского языка (КЯ) и работа в сфере преподавания показывают, что компьютерные технологии (КТ) интенсивно проникают в учебный процесс, в том числе и в обучение КЯ. Еще несколько лет назад изучающие восточные языки и не думали о возможностях компьютера применительно к китайскому, японскому или корейскому языкам. Сейчас же студенты, еще не освоив азов иероглифики, уже набирают китайский текст с помощью клавиатуры и работают с электронными словарями и переводчиками, не желая тратить время на овладение сложной и непривычной системой поиска в бумажных словарях. Чтобы максимально эффективно использовать положительные стороны и предупредить все же возникающие отрицательные последствия, необходимо обратить внимание на возможности КТ в обучении системе иероглифического письма (СИП).

В традиционных методиках обучение технике письма, как правило, происходит следующим образом: студенты следят, как преподаватель записывает тот или иной элемент на доске и затем многократно воспроизводят его в тетрадях или прописях. В данной ситуации, исходя из статической формы иероглифа, можно проконтролировать правильность пространственных характеристик знака, но невозможно оценить безошибочность порядка написания черт и графем в иероглифе. В рамках ограниченного времени на занятии не представляется возможным проследить за последовательностью действий каждого студента. В свою очередь, эффективность обучения зависит от возможности получения немедленной обратной связи. Именно поэтому некоторые исследователи предприняли попытки разработки систем обучения иероглифике на основе КТ.

В настоящее время существует определенное количество компьютерных программ обучения КЯ, включающих комплекс специальных заданий, направленных на овладение иероглификой. Среди них можно назвать “Go2China”, “LanguageX Speaking in Chinese”, “Great Wall Chinese”. Большинство из них позволяют работать с иероглифами на экране компьютера, но работа эта подразумевает лишь просмотр, выбор, узнавание, запоминание

и т.д., но не тренировку в самом написании. Программа “Dragonwise Project II Generation“, разработанная специалистами Университета Гонконга предназначена только для обучения иероглифике [1]. Ознакомиться с данной программой можно на указанном сайте. Она включает в себя комплекс упражнений, направленных на овладение определенным количеством иероглифов, на отработку порядка написания черт, на усвоение ключей, фонетиков, графем. Кроме того, в нее включены частичные семантические сведения, предоставлены образцы методической организации занятий, разработаны игровые формы усвоения составляющих компонентов знаков и целых иероглифов. В программе предусмотрено звуковое сопровождение, что способствует более эффективному усвоению иероглифического материала с опорой на акустические и зрительные образы. К сожалению, фонетическое оформление происходит на кантонском диалекте, что не позволяет использовать ее в рамках системы образования Республики Беларусь, так как в белорусских вузах изучается литературная форма КЯ – *путунхуа*.

Компания “Declan Software” разработала программное обеспечение “Readwrite Kanji”, которая позволяет изучить более 1900 иероглифов японского языка [2]. В данной программе упражнения выполняются путем просмотра и выбора на дисплее с помощью клавиатуры и мышки. В то же время большим спросом пользуются технологии обучения с применением *ручки* в качестве устройства ввода. Сторонники таких технологий подчеркивают значимость прописей, т.е. психофизиологических упражнений в процессе овладения техникой письма. Разработана роботизированная рука (учитель), которая помогает писать иероглифы и сразу же получает обратную связь в случае, если кисть обучаемого отклоняется от заданной траектории [3]. Данная виртуальная система представляет собой громоздкое оборудование, которое достаточно сложно использовать в аудиторных условиях с группами студентов.

Еще одной заслуживающей внимания технологией является обучение воспроизведению иероглифов *без ручки*, так называемый “Penless Approach” и разработанное с учетом принципов данного подхода программное обеспечение “Penless Chinese Language Learning Software” [4]. Авторы данной программы Тереза Цзень и Пин Сюй предлагают в некоторой степени **радикальный подход**. *Во-первых*, это отмена традиционного требования прописывания иероглифов на начальном этапе обучения; *во-вторых*, использование компьютерной программы для «написания» иероглифов **без ручки**. Они утверждают, что на первом году обучения КЯ нет необходимости требовать от студентов написания иероглифов рукой. Прежде всего это занимает огромное количество времени, которое на первых порах должно посвящаться приобретению более важных, по мнению авторов, навыков говорения и чтения. Кроме того, изнурительный и долгий труд по усвоению иероглифики значительно снижает мотивацию обучаемых и приводит к тому, что СИП становится главной причиной случаев (91%),

когда студенты прекращают изучение КЯ [5]. Рассмотрим методические аспекты использования данного подхода.

Хорошо разработанное программное обеспечение позволяет обучаемым писать иероглифы, как только они овладевают латинизированной системой записи, т.е. *пиньинем* и приобретают базовые навыки распознавания необходимого иероглифа из группы омофонов. С помощью компьютера они могут записывать то, что уже научились говорить и читать. В такой ситуации возможны две ошибки: либо неправильное произношение иероглифа, либо невозможность узнать иероглиф из цепочки предложенных. Подход «без ручки» обладает неоспоримыми преимуществами в усвоении латинизированной системы транскрибирования КЯ, которая сейчас используется в качестве основного способа ввода текста практически во всем китайском программном обеспечении. Теоретически данный подход способствует развитию навыка узнавания иероглифов, так как пользователю постоянно приходится делать осознанный выбор из цепочки подобных иероглифов, различая их по каким-либо определенным признакам, а не механически заучивая наизусть. Этот подход также будет эффективен для развития навыка письменной речи уже на самом раннем этапе обучения. Кроме того, он может быть использован и в изучении традиционных иероглифов, так как переход от одной формы записи к другой будет заключаться всего лишь в нажатии необходимой клавиши. Стоит отметить также и удобочитаемость текстов, представленных в электронном виде на экране компьютера, которые будут восприниматься лучше, чем написанный мелом на доске текст. Но что еще более важно, так это возможность синхронизировать и ускорить развитие навыков чтения, письма, говорения и понимания речи на слух, что до сих пор было практически не осуществимой задачей [5].

В рамках своего подхода авторы выделяют следующие методические требования, которые должны учитываться при разработке компьютерной программы для обучения СИП.

1. Способ ввода для учебных целей должен быть полным, а не частичным, какой используется во многих офис-пакетах для сокращения времени набора текста.

2. Необходимой частью ввода должен быть значок тона.

3. Программа должна каждый раз выдавать случайную цепочку иероглифов в окне, чтобы студенты осознанно выбирали соответствующий знак, а не путем запоминания его номера в окошке.

4. Программа должна озвучивать выбранный иероглиф для укрепления ассоциативной связи между графическим и фонетическим аспектами знака.

5. В программе должен быть ограниченный список иероглифов, чтобы обучаемые работали с тем набором символов, который предусмотрен учебной программой.

6. Должна быть функция, позволяющая своевременно увидеть латинизированную транскрипцию рядом с иероглифом, выбранным в тексте.



Далее рассмотрим структуру и методическое содержание программы, основанной на использовании компьютерной телекоммуникационной сети “A Web-Based Chinese Handwriting Education System with Automatic Feedback and Analysis”, разработанной учеными Университета Гонконга. Данная система включает персональный цифровой секретарь (карманный компьютер, используемый в качестве записной книжки), который позволяет отрабатывать написание иероглифов и может производить их оценку. В программе предусмотрен инструмент Автоматической обратной связи и анализа (АОСА), который фиксирует ошибки в прописях путем сравнения с образцом. Интерфейс программы предусматривает асинхронную коммуникацию между преподавателем-координатором и обучаемыми, что позволяет работать над изучаемым материалом более тщательно, чем при спонтанной коммуникации, и дает возможность качественно проработать предлагаемый для усвоения материал [6, с. 28]. В процессе тренировки возможно обращение к системе АОСА для проверки правильности написания. Иероглифы прописываются до тех пор, пока студенты сами не будут удовлетворены своим результатом. Затем они предоставляют домашнее задание на проверку преподавателю. Результаты автоматической обратной связи дают информацию о работе студента, что не только позволяет ускорить прогресс обучающегося в овладении иероглификой, но также значительно сокращает объем работы преподавателя. Для того чтобы снизить нагрузку на компьютеры пользователей, хост-узел данной программы помещен на сервере SUN SPARC [7, p. 176].

Главными компонентами данной системы являются преподаватель, система АОСА и студенты.

#### **Функции преподавателя**

*Создание образцов (шаблонов) иероглифов.* Преподавателю необходимо написать иероглиф единожды, чтобы компьютер сохранил его в качестве образца, который будет использоваться студентами для тренировки и выполнения упражнений, системой для анализа и определения ошибок в иероглифах, написанных студентами; он может также использоваться другими коллегами одного учебного заведения или в дальнейшей работе того же преподавателя. Это позволяет не только снизить нагрузку на преподавателя, но и сэкономить время на разработку упражнений.

*Создание упражнений для тренировки в написании иероглифики.* Преподаватель выбирает необходимый иероглиф из базы; если знак не найден, то создается новый образец. База имеет возможность постоянно расширяться. Искомый знак выбирается из списка нажатием экранной кнопки, расположенной рядом с соответствующим иероглифом. Преподаватель самостоятельно разрабатывает комплекс упражнений, который выполняется студентами.

*Контроль и комментарии к работе студентов.* Преподавателю необходимо осуществлять непосредственное наблюдение за выполнением тренировочных упражнений и давать оценку работе студентов. Программа АОСА

позволяет быстро определять ошибки. В результате нет необходимости просматривать запись процесса написания всех иероглифов каждым отдельным студентом. В дополнение к оценке программой АОСА преподаватель может с помощью планшета давать свои замечания, которые обозначаются красным цветом [7, p. 178].

### **Задачи обучаемых**

*Отработка техники письма.* Студент выбирает любое упражнение из комплекса для самостоятельной работы. Разрешается использовать образец, расположенный с левой стороны в окошке «Образец», который может быть продемонстрирован с анимацией, показывающей порядок написания черт. Анимация повторяется необходимое количество раз для запоминания правильного написания иероглифа.

*Ознакомление с последними комментариями преподавателя.* Обучаемый должен предоставить результаты своей работы преподавателю, а затем ознакомиться с его оценкой и комментариями с целью дальнейшего усовершенствования своих навыков в написании иероглифики.

### **Возможности программы Автоматической обратной связи и анализа (АОСА)**

Данный инструмент был разработан для улучшения качества обучения иероглифике путем анализа письма студентов и благодаря возможности получения мгновенной обратной связи.

*Анализ написания иероглифов.* Для анализа написанных студентами иероглифов применяется техника сохранения образцов и сравнения с ними. В качестве образца применяются ранее написанные преподавателем иероглифы, занесенные в открытые сетевые данные, которые доступны всем пользователям. В отличие от закрытых данных, содержащихся на отдельном компьютере и обращающихся к статическому знаку, сетевые данные содержат в себе такую информацию, как последовательность черт, координаты или направление каждой черты. Соответствие элементов знака рассматривается по вышеобозначенным критериям.

*Немедленная обратная связь.* Отличительной чертой данной программы является наличие блока немедленной обратной связи. АОСА автоматически анализирует написанный пользователем иероглиф, сравнивая его с образцом в базе данных, после чего выдает ответ, который может быть представлен в двух формах: текстовой, описательной, или графической с демонстрацией правильного написания иероглифа. Планшет применяется не только для написания иероглифов, но и для отображения результатов анализа системой АОСА, которые указывают на ошибки в порядке написания черт, лишние или пропущенные черты, неправильные или соединенные черты. Данная информация может оказать помощь преподавателю в оценке работы студентов, а также позволяет вести мониторинг успешности развития навыков. Форма обратной связи может варьироваться в зависимости от выбранного сценария. Ответ пользователю дается в любом случае, написан иероглиф верно или нет. При верном написании появляется значок, выражающий

поздравления. В случае наличия ошибок могут даваться подсказки, с подробными инструкциями о том, где они были допущены [7, p. 180].

Такая система обучения СИП позволяет студентам отрабатывать написание иероглифов в соответствии с данным образцом. АОСА автоматически фиксирует наличие и место ошибок, затем дает соответствующий ответ с указанием расположения и характера погрешностей. Данная программа может определять сразу несколько различных ошибок, в отличие от других программ, которые работают одновременно только с одной. Она не только позволяет намного быстрее овладеть СИП, но и значительно снижает нагрузку на преподавателя. Данная система не уделяет особого внимания качеству написания черт для того, чтобы с ней могли работать люди с разными особенностями почерка.

Преимущество внедрения и использования КТ в процессе обучения иностранному языку на сегодняшний день не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств [8, с. 2]. Об этом свидетельствуют написанные за последние несколько лет многочисленные работы, в которых исследователи раскрывают положительные и отрицательные факторы использования компьютерных и интернет-технологий [9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16]. Применение КТ в обучении ИСП имеет ряд очевидных преимуществ.

Компьютерные программы, как правило, разрабатываются с учетом принципов деятельностного и личностно ориентированного подходов обучения, что позволяет осуществлять максимальную индивидуализацию и адаптацию образовательного процесса [10, с. 10–11]. Обучение на основе КТ отвечает требованиям концепции автономии, которая занимает ведущее место в рамках указанных подходов и позволяет развивать умения самостоятельной учебной деятельности студентов, включающие постановку целей, управление, оценку и рефлекссию своего опыта изучения языка [11, с. 113–114]. Использование КТ значительно сокращает время на занятия, затрачиваемое на усвоение иероглифики, и позволяет перенести задачу овладения техникой письма полностью на домашнее изучение. Они обеспечивают оперативное реагирование на выполненное задание, включая одновременное определение нескольких разнообразных по характеру ошибок. Интеграция различных видов информации, воздействующих на несколько органов чувств, положительно влияет на эффективность обучения. Использование игровых форм заданий и упражнений, анимации в демонстрации правильного написания иероглифов, цветового, звукового и музыкального сопровождения позволяет учитывать возрастные и гендерные различия учащихся. Кроме того, КТ предоставляют возможность постоянного обновления форм и приемов обучения [12, с. 44–45].

Вместе с тем существует и ряд недостатков в использовании КТ при обучении ИСП. Рано или поздно обучаемые столкнутся с необходимостью писать иероглифы от руки, особенно это касается студентов-филологов, изучающих КЯ в качестве основной специальности. Таким образом, чем раньше начнется изучение иероглифики, тем скорее будет выработан навык

письма. Такого рода программы больше подходят для дистанционной, а не очной формы обучения. В них, как правило, отсутствует или недостаточно разработан теоретический или информационно-справочный блок, который включал бы в себя необходимые сведения о структуре, семантике, возможностях комбинирования иероглифов и т.д. Кроме того до сих пор не существует идеального программного обеспечения, подходящего для нашей системы образования, т.е. несоответствие производительных норм, несоответствие базового минимума иероглифов и т.д. В таких системах недостаточно разработан и комплекс упражнений, который учитывал бы психофизиологические и лингвистические особенности усвоения СИП и включал бы задания, направленные на поэтапное овладение иероглификой.

Таким образом, проанализировав ситуацию, сложившуюся в обучении иероглифике с помощью КТ в последние несколько лет, можно прийти к выводу, что возможности компьютера в работе с КЯ и в процессе обучения КЯ и иероглифическому письму, в частности, расширяются с каждым днем. Тем не менее, до сих пор еще не разработана такая программа, которая могла бы заменить труд квалифицированного преподавателя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Dragonwise Project 2Generation [Electronic resource] / The University of Hong Kong and Quality Education Fund, 2001. – Mode of access : <http://www.dragonwise.hku.hk/dragon2/schools/archives/morph.php>. – Date of access : 11.01.2011.
2. The Declan Software Blog [Electronic resource] / Declan Software. 2010. – Mode of access : [http://www.declan-software.com/japanese/screenshots\\_rwkanji.htm](http://www.declan-software.com/japanese/screenshots_rwkanji.htm). – Date of access : 2012.01.2011.
3. A Robotic Teacher of Chinese Handwriting [Electronic resource]. – Mode of access : <http://guppy.mpe.nus.edu.sg/~eburdet/chineseTeacher/teacher.htm>. – Date of access : 12.01.2011.
4. Penless Chinese Language Software [Electronic resource]. – Mode of access : <http://penless-chinese-language-learning-softwa.software.informer.com/>. – Date of access : 13.01.2011.
5. *Jen, T.* Penless Chinese Character Reproduction [Electronic resource] / Theresa Jen, Ping Xu // Sino-Platonic Papers. – 102. – 2000. – Mode of access : [http://www.sino-platonic.org/complete/spp102\\_teach\\_chinese.html](http://www.sino-platonic.org/complete/spp102_teach_chinese.html). – Date of access : 11.01.2011.
6. *Подопригорова, Л.А.* Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л.А. Подопригорова // ИЯШ. – 2003. – №5. – С. 25–31.
7. *Tang, K.A.* Web-Based Chinese Handwriting Education System with Automatic Feedback and Analysis [Electronic resource] / Kai-Tai Tang, Ka-Ki Li, Howard Leung // Lecture Notes in Computer Science. – 2006. – Mode of access : <http://vache.cs.cityu.edu.hk/ccls/>. – Date of access : 14.01.2011.

8. *Сысоев, П.В.* Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранным языкам / П.В. Сысоев // ИЯШ. – 2008. – №6. – С. 2–9.
9. *Андрюшина, Т.В.* Технологии мультимедиа в процессе интенсификации обучения восточному языку / Т.В. Андрюшина, О.М. Багдулина // Философия образования. – 2006. – №3. – С. 164–167.
10. *Бухаркина, М.Ю.* Мультимедиа: от уличных шоу до средств обучения / М.Ю. Бухаркина // ИЯШ. – 2009. – №5. – С. 9–15.
11. *Леонтьева, Т.П.* Методические особенности организации дистанционного обучения в языковом вузе / Т.П. Леонтьева, И.В. Чепик // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностр. языков. – 2007. – №1 (11). – С. 113–122.
12. *Усольцева, И.В.* Информационно-компьютерные технологии и воспитание / И.В. Усольцева // Педагогика. – 2010. – №2. – С. 44–50.
13. *Цветкова, Л.А.* Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе / Л.А. Цветкова // ИЯШ. – 2002. – №2. – С. 43–47.
14. *Малевич, В.Г.* Система рационального чтения иноязычного текста – креативная база расширения информационного поля образования / В.Г. Малевич // Методическое образование и наука: история и современность : материалы науч.-практ. конф. – Минск, 2010 г. : в 2 ч. / БГПУ. – Минск, 2010. – С. 255–257.
15. *Малевич, В.Г.* Трансформация системы китайского педагогического образования периода глобализации гуманитарного наследия / В.Г. Малевич // Китай в современном мире : материалы Междунар. конф. ; БГПУ. – Минск, 2010. – С. 221–229.
16. *Малевич, В.Г.* Повышение эффективности восприятия иностранного языка на основе информационных технологий компьютерных телекоммуникаций / В.Г. Малевич // Язык как система коммуникативных и когнитивных операций : сб. науч. ст. ; БГПУ. – Минск, 2004. – С. 35–40.

In this article we analyze Theresa Jen and Ping Xu's Penless Approach to teaching Chinese characters with software, describe program that uses Automatic Feedback and Analysis system (AFA) based on the Internet technologies. The advantages and disadvantages of using computer technologies (CT) in the process of teaching characters in Belarusian Universities are emphasized.

*Поступила в редакцию 22.06.11*

**Н.Б. Самойленко**

#### **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

Анализируются основные задания применения метода *проекта*: подготовка учителя к профессиональному использованию метода *проектов* на основе применения информационных технологий; формирование у учителей творческих умений применения

метода проектов в профессиональной деятельности; совершенствование организации учебного процесса в средней и высшей школе на основе метода проектов; разработка методики применения метода проектов при изучении предметов гуманитарного цикла.

Перед европейским образованием в XXI веке поставлены определенные цели, которые должны способствовать созданию единственного европейского пространства, формированию “европейской ментальности” и европейской гражданственности рядом с гражданственностью национальной. Направленность развития украинского государства к интеграции в объединенную Европу требует от украинских педагогов больше внимания уделять достижениям, инновациям и процессам, которые происходят в системах образования европейских стран, знать и владеть новейшими инновационными технологиями, которые используются в европейских школах.

Цель данной статьи – рассмотреть процесс формирования творческой деятельности студентов на занятиях по иностранному языку с использованием метода *проектов* на основе информационных технологий.

На современном этапе развития образования метод проектов как наиболее прогрессивный применяется в ряде учебных заведений Российской Федерации, Украины и других странах. Исследованию его эффективности посвящены работы как зарубежных, так и российских ученых: И.Л. Бим, И.А. Зимней, Т.Е. Сахаровой, О.М. Моисеевой, Е.С. Полат, И. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips и др. [1, с. 12].

Метод проектов способствует решению некоторой проблемы, в частности учебной, которая предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интеграцию знаний, умений из разных отраслей науки, техники, технологии, творческих отраслей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, “осязаемыми”, т.е. если это теоретическая проблема – то конкретное ее решение, если практическая – то конкретный результат, готовый к внедрению [2, с. 84].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Автор современного учебника по дидактике А.В. Хуторской обсуждает вопрос о возможности объединения классно-урочной и проектной формы занятий в условиях современных реформ в образовании. Основную ценность проектной системы обучения он видит в том, что ученики создают образовательный продукт, а не просто изучают определенную тему.

Специалисты из стран с опытом проектного обучения, предлагают использовать его как дополнение к другим видам обучения. Проект, будучи монопредметным, межпредметным и надпредметным (или внепредметным), может быть полезной альтернативой классно-урочной системе.

По А.В. Хуторскому, образовательный проект представляет собой такую организацию занятий, которая предусматривает комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев. Им отмечены следующие требования к организации проекта: инициатива учащихся; возможность выполнения разных проектов одновременно; тема проекта одна, а пути реализации разные; значимость для окружающих; исследовательская работа; приобретение знаний и навыков мышления; возможность изменений в ходе выполнения проекта; решение конкретной проблемы; реальность проекта.

На основании анализа научно-методической литературы по вопросам метода проекта нами были выделены основные задания применения метода проекта, а именно: подготовка учителя к профессиональному использованию метода проектов на основе применения информационных технологий; формирование у учителей умений применения метода проектов в профессиональной деятельности; совершенствование организации учебного процесса в средней и высшей школе на основе метода проекта; разработка методики применения метода проектов при изучении предметов гуманитарного цикла.

В настоящее время при изучении любой дисциплины и иностранного языка, в частности, важным является не только развитие интеллектуальных, но и творческих способностей студентов. В нашем вузе процесс обучения иностранному языку строится согласно принципам сотрудничества и совместного творчества педагога и студента. На занятиях применяются различные учебные технологии. Поиск новых образовательных технологий в основном ориентирован на личностные качества студентов и их интерес к изучению иностранного языка.

Наибольшего эффекта, с точки зрения совместного творческого процесса, позволяет достичь *проектная работа*, в которой деятельность студентов организована для решения таких целей.

1. Повышение личной уверенности каждого участника проектной деятельности, его самореализации и рефлексии.
2. Развитие осознания значимости коллективной работы, сотрудничества для получения результатов процесса выполнения творческих заданий.
3. Развитие исследовательских умений.

Указанные цели достигаются через особую организацию взаимодействия участников проектирования. Поэтому при проектировании могут быть учтены характерные черты моделей.

Проектная технология (проектный метод) объединяет следующие педагогические технологии [3, с. 37]:

- *проблемно-исследовательскую* – исследовать проблемы и проблемные ситуации;

- *имитационного моделирования* – приобретать опыт решения жизненно важных проблем;
- *рефлексивную* – уметь осуществлять анализ уже совершенной деятельности;
- *деятельностную* – быть субъектом предстоящей деятельности: осознавать и определять цели деятельности, проектировать как, и с помощью чего можно их достичь;
- *самоопределенческую* – уметь самостоятельно и обоснованно делать выбор, самоопределяться в деятельности, способах, средствах, путях решения;
- *коммуникативную* – уметь общаться, вести диалог, осуществлять конструктивную критику и поиск решения.

*Метод проектов* в последнее время приобретает все больше сторонников. Он позволяет идти к образовательной цели через детальный анализ проблемы, который должен завершиться практической разработкой. Чтобы добиться хорошего результата, необходимо научиться самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных предметных областей.

Разработку проекта можно разделить на семь этапов:

*Мотивация* – установка на проблему, осмысления цели, создания ситуации общения с преподавателем.

*Информационное обеспечение* – поиск информации, с использованием Интернета и периодики.

*Первичная обработка информации студентом* – первичный анализ материала, исходя из собственного опыта и имеющихся знаний.

*Обработка информации вместе с преподавателем* – сбор информации, определение конкретного набора поисковых задач.

*Дополнительный сбор информации* – формирование умения сопоставлять имеющиеся знания и новую информацию.

*Осмысление, сравнение, анализ и коррекция* – интеллектуальный рост человека, становления личности через анализ, сравнение, умение делать обобщения, проводить коррекцию.

*Защита проекта* – совершенствование навыков публичного выступления и работы в режиме презентации.

Сотрудничество преподавателей и студентов в условиях осуществления проектной работы на занятиях английского языка имеет ряд особенностей.

Спецификой иностранного языка является обучение речевой деятельности. Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, необходима активная устная практика для каждого студента группы. Метод проектов может позволить решить данную учебную задачу, превращая занятия иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются значимые и доступные для студентов проблемы.



В основе проекта лежит *проблема*. Для ее решения студентам требуется не только знание языка, но и владение достаточным объемом разнообразных предметных знаний. Также студенты должны владеть определенными интеллектуальными (работа с информацией, ее анализ, обобщение и выводы), творческими (выработка идеи, вариантов решения проблемы, прогноз последствия предложенного решения), коммуникативными (ведение дискуссии, умение слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, излагать свою мысль) умениями [4, с. 82].

Технология выполнения проекта дается на русском языке, реальная же работа студентов осуществляется на английском языке. Сначала определяют, какой проект будет выполняться: *индивидуальный, парный* или *групповой*. Если проект *п а р н ы й* или *г р у п п о в о й*, то происходит формирование микрогрупп по интересам, распределение ролей заданий в соответствии с уровнем знаний, желаемой практической деятельностью в рамках проекта. Существуют различные типы проектов: исследовательский, информационный, объектно-ориентировочный и др. Роль преподавателя состоит в формулировке учебных задач; он указывает, где можно найти материал. Кроме того, совместно планируется вся серия занятий, на которых предлагается использовать проектную работу.

В творческий союз студенты вовлекаются постепенно. Для этого им необходимо ознакомиться с дополнительной литературой по заданной теме, разработать план ответа. Основным принципом обучения иностранному языку по проектной методике является личностная ориентация учебного процесса на интересы и цели студентов. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам усвоить информацию, выразить свое отношение к миру, событиям.

Защита проекта осуществляется на одном из последних занятий по теме. Презентации проекта осуществляется, как правило, в устной форме, при этом учитываются: содержательная сторона выступления, умение реагировать на вопросы оппонентов защиты, оформление работы.

При рассмотрении оформления принимается во внимание: 1) грамотность, 2) логичность изложения материала, 3) аккуратность, 4) наличие наглядной, иллюстративной части. Форму презентации студенты выбирают сами [5, с. 14].

В книге Дж. Равена «Ценностные ориентации определяют наиболее важные задачи образования» («The most important problem in education is to come to terms with values», 1990) обсуждаются серьезные препятствия для распространения эффективных обучающих программ, которые основаны на ценностной природе компетентности. Автор отмечает, что любое обучение должно ориентироваться на развитие компетентностей, которые базируются на ценностях учащихся. Учителям необходимо научиться выявлять и уважать индивидуальные ценности учащихся и использовать педагогические технологии для формирования одинаковых компетентностей у разных учащихся. Согласно Равену, компетентность – это специфическая способность, необ-

ходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Цели развития компетентности студентов высшей школы: формировать у студентов чувства лидерства для признания и получения успеха в обществе; способность критически мыслить и решать проблемы; проявить собственные ценности; опробовать новые стили поведения; проведение исследований. Условия, при которых эти цели могут быть выполнены: опыт при совместной работе с людьми разного социального происхождения и различными системами ценностей и интересов; проведение анализа и способность интегрировать приобретаемый опыт; решение новых, сложных задач, связанных сферами деятельности, важными и интересными для студентов; участие в новой деятельности (лидерской, инновационной, исследовательской и проч.); оказание поддержки во время выполнения работы; необходимость достижения высоких стандартов при выполнении самостоятельной учебной работы: подготовка докладов, проведение семинаров и участие в исследованиях; время на исследования является важнейшей частью образовательной программы. Две категории основных подходов использования метода проектов при обучении иностранным языкам: 1) разработка проектов, не связанных с материалом учебника для дальнейшего представления информации зарубежным сверстникам; 2) исследовательские проекты, связанные с изучением определенной темы учебника.

Проекты Дианы Фрид-Буд для изучающих иностранные языки социально направлены; проектная работа делится на подготовительные упражнения и на работу над самими проектами; проекты дифференцированы (уровень владения учащимися языком, их собственные интересы и индивидуальные потребности овладения теми или иными видами речевой деятельности); проекты предполагают создание ситуаций, приближенных к действительности и способствующих применению учениками знаний, полученных в процессе обучения [6].

Испанские педагоги Рамон Рибе и Нурия Видал выделяют три направления, готовящих школьника к выполнению проекта: 1) развитие коммуникативных способностей в пределах определенных лексических тем и выполнение конкретных заданий; 2) включение в процесс обучения заданий из изученного лексического материала и навыков сбора и отбора информации, определения путей ее поиска, даты представления результата, способствующих овладению учащимися необходимыми интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями; 3) знания в пределах изученных речевых тем и интегративные знания из других предметов.

Работа над проектом состоит из следующих этапов.

1. Создание творческой атмосферы в группе. Предложение темы исследования. Выбор темы проекта.

2. Согласование общей линии разработки проекта. Формирование групп. Составление подробного плана работы над проектом.

3. Общий сбор полученных всеми результатов. Презентация проекта. Обсуждение презентации и полученных результатов.

Работая над проектом, студент овладевает навыками самостоятельной работы, решая проблему, находя способы ее решения, подбирая необходимый материал; развивает интеллектуальные умения, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие; приобретает определенные учебные навыки и, овладевая знаниями, умениями и навыками, способен социально и профессионально адаптироваться в современных условиях.

В статье об образовательном проекте Дэвид Жак ставит вопрос о его цели и эффективности. Он считает, что проектная работа важна в системе высшего образования, так как позволяет студенту приобретать знания, которые невозможно получить при традиционных методах обучения. Студенты проявляют инициативу и делают выбор самостоятельно. Навыки студентов в процессе работы в проекте следующие:

- **и н д и в и д у а л ь н ы е** : ставить задачи; углублять знания; развивать практические навыки, способности; активно учиться; формировать независимые суждения; приобретать навыки самоорганизации, самосовершенствования; создавать уникальный продукт; собирать и анализировать информацию; оценивать работы других; быть инициативным;
- **м е ж д и с ц и п л и н а р н ы е** : связь с другими кафедрами; восприятие фактов в незнакомых ситуациях; интеграция знания из различных источников; умение выражать спорные утверждения;
- **г р у п п о в а я р а б о т а** : принятие решений; толерантность; сотрудничество;
- **с а м о с о з н а н и е** : изучение своих сильных и слабых сторон; оценка своих возможностей в соответствии с поставленной задачей; удовлетворение от результата; свобода в процессе обучения;
- **о б щ е н и е** : представлять работы в ясной и эффективной форме; воспринимать информацию и уметь ставить вопросы; убедительно, логически выступать.

В процессе работы над проектом меняется *роль педагога*. Он организует для учащихся свободную деятельность, связанную с реальным окружающим их миром. Он выступает инициатором предлагаемых тем проектов и участвует в выборе лучших из них, предложенных учащимися, путем голосования.

Педагог может подсказать новые источники информации или просто направить мысль учащихся в нужную сторону для самостоятельного поиска. Но в результате самостоятельно и совместными усилиями они должны решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретет контуры проектной деятельности. Разумеется, со временем реализация метода проектов претерпела некоторую эволюцию.

Родившись из идеи свободного воспитания, она становится в настоящее время интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования.

Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории – к практике (соединение академических знаний с прагматическими при соблюдении соответствующего баланса на каждом этапе обучения).

### **Роль преподавателя в проектной деятельности**

- *энтузиаст*, вдохновляющий и мотивирующий учащихся на достижение цели;
- *специалист*, обладающий знаниями и умениями в нескольких (не обязательно во всех) областях;
- *консультант*, организующий доступ к информационным ресурсам, в том числе к другим специалистам;
- *руководитель* (особенно в вопросах планирования времени);
- *“человек, который задает вопросы”* (по Дж. Питту) – организатор обсуждения различных способов преодоления возникающих трудностей (человек, задающий косвенные, наводящие вопросы, помогающий обнаружить ошибки и т. п.);
- *координатор* группового процесса;
- *эксперт*, анализирующий результаты выполненного проекта [5].

### **Основные требования к учебному проекту**

1. Работа над проектом всегда направлена на разрешение конкретной, причем социально-значимой проблемы – *исследовательской, информационной, практической*. В идеальном случае проблема ставится перед проектной группой внешним заказчиком. Например: *Учащиеся школы посещают спортивный клуб, руководство которого заказывает проектной группе дизайн оформления помещений клуба*.

2. Планирование действий по разрешению проблемы – иными словами, выполнение работы всегда начинается с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида *продукта и формы презентации*. Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой приводится перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных. Однако некоторые проекты (творческие, ролевые) не могут быть сразу четко спланированы от начала до конца.

3. *Исследовательская* работа учащихся как обязательное условие каждого проекта. Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы.

4. Результатом работы над проектом, иначе говоря, его выходом, является *продукт*, который создается участниками проектной группы в ходе решения поставленной проблемы.

5. Представление заказчику и (или) общественности готового продукта с обоснованием, что это наиболее эффективное средство решения поставленной проблемы. То есть осуществление проекта требует на завершающем этапе *презентации продукта и защиты самого проекта*.

Таким образом, работа над проектом позволяет сделать следующие выводы.

1. Благодаря проекту повышается самооценка студента, обогащается его социальный и духовный опыт, студент приобщается к творчеству, развивая свою личность.

2. Проектная работа помогает решить проблему мотивации, формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом.

3. Проектная работа приобщает студента к практическому владению иностранным языком, способствует развитию устно-речевых и лексических навыков, совершенствованию умений и навыков письменной речи, позволяет реально оценивать свои языковые возможности.

4. Выполнение проекта позволяет повысить успеваемость за счет обобщения, закрепления и повторения учебного материала, организации его практического применения, устранения пробелов в образовании.

Изложенное обосновывает положение о том, что направленность развития украинского государства к интеграции в объединенную Европу требует от украинских педагогов уделять внимание достижениям, инновациям и процессам, которые происходят в системах образования европейских стран, этому могут быть посвящены дальнейшие перспективные исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // ИЯШ. – 2002. – №2. – С. 11–15.
2. Самойленко, Н.Б. До питання використання методу проектів у педагогічній діяльності / Н.Б. Самойленко, Г.О. Козлакова // Вісник СевГТУ. Сер. Педагогіка : зб. наук. праць. – Севастополь, 2007. – №79. – С. 81–88.
3. Самойленко, Н.Б. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Г.О. Козлакова, Н.Б. Самойленко // Вища освіта України. – 2007. – №2. – С. 36–41.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалифицирован. пед. кадров / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 272 с.

5. *Сергеев, И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся : практич. пособие для работников общеобразоват. учреждений / И.С. Сергеев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Аркти, 2004. – 80 с.
6. *Fried-Booth, D.L.* Project Work / D.L. Fried-Booth. – Oxford Univ. Press, 1986. – P. 89.

The basic tasks of using the *project work* are analyzed: teachers' training in professional use of *project work* on the basis of informational technologies; formation teachers' creative skills in using the project work in their professional activity; improving the educational process in the secondary and higher school on the basis of the project work; development of methods of using the project work in teaching the humanitarian disciplines.

*Поступила в редакцию 23.06.11*

В.Ф. Сатинова

## ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ АУДИОТЕКСТА С ОДНОРАЗОВОГО ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются пути *обучения восприятию и пониманию* речи на слух с *одноразового предъявления*. Для этого предлагается использовать в системе прослушивания трансформированные варианты текста и диалог учителя с учащимися по содержанию аудиотекста, равный по времени звучанию одного текста. Разностороннее рассмотрение аудирования в сочетании с говорением, данные экспериментального обучения, выводы и рекомендации по обучению студентов пониманию текстов с одноразового прослушивания не оставят равнодушными тех, кто интересуется проблемой аудирования.

Вторая половина прошлого и начало нового столетия ознаменовались многочисленными исследованиями в области *восприятия и понимания* иноязычной речи на слух. Проблемами аудирования занимаются И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.П. Ананьев, Е.Ф. Баев, В.Ф. Занглигер, П.Я. Гальперин, С.Ф. Иванова, Н.И. Гез, В.И. Ильина, Г.Г. Сабурова, М.Л. Вайсбурд, В.Ф. Сатинова, А.Г. Софьян, Г.Б. Архипов, Б.А. Бенедиктов, Л.А. Гаврилов, Э.Я. Агоева, Н.Г. Гоцкин, А.С. Зверева, Н.И. Курьянко, Н.В. Елухина, С.П. Золотницкая, Л.И. Апатова, И.П. Колосовская, С.А. Могилевцев, М.С. Базина, И.Н. Киселевич и другие.

Среди разнообразия тем и проблем обучения *восприятию и пониманию* иноязычной речи на слух еще недостаточно исследованы проблемы управления слушающим в процессе *восприятия и понимания* звучащей речи и обучения пониманию *аудиотекста с одноразового предъявления*.

Восприятие и понимание речи на слух (аудирование) составляет основу общения, с него начинается овладение устной речью. Аудирование как активная творческая речь слушающего направлена на восприятие, узнавание и понимание звучащей речи, представляющей собой чувственное и сознательное (логическое) отражение реальной действительности, закодированной средствами языка и преломленной в сознании говорящего.

Общепризнанным фактом является наличие кинетических движений во внутренней речи слушающего. Это проговаривание имеет прерывистый характер, степень активности которого обуславливается степенью известного или нового в звучащей речи. Экспериментально доказано, что целевая установка на запоминание и воспроизведение услышанного влечет за собой усиление скрытого проговаривания и, соответственно, улучшение понимания речи на слух. Существенным моментом в понимании звучащей речи является факт переосмысления, переработки, сокращения в объеме воспринимаемой речи и сведения ее к внутреннему коду (модели, образу), что свидетельствует о творческой активности слушающего и о преобразовательных возможностях восприятия и понимания речи на слух [1].

Наблюдать за изменениями, происходящими в процессе и результате осмысления содержания звучащей речи можно только путем анализа результатов деятельности реципиента, фиксируемых в устной или письменной речи, когда он становится говорящим или пишущим.

В условиях реальной коммуникации говорящий и слушающий являются равноправными активными участниками акта общения: речь говорящего всегда обращена к слушающему и предполагает с его стороны ту или иную реакцию. Исходя из этого, взаимодействие говорящего и слушающего может быть представлено не только как процесс передачи мыслей, обмена информацией, но и как процесс вызывания соответствующих мыслей у слушающего (А.Г. Спиркин).

Следовательно, слуховой прием информации (аудирование) целесообразно рассматривать не только как процесс восприятия, узнавания и понимания мыслей и чувств говорящего, но и как этап спонтанной подготовки во внутренней речи ответной реакции на услышанное.

И наконец, исходя из логико-семантической структуры аудируемой речи в монологической форме и особенностей ее переработки слушающим [2], предполагаем, что любые способы управления речемыслительной деятельностью обучающихся окажутся действенным средством улучшения понимания.

Основываясь на тезисе о тесной связи аудирования и говорения в процессе общения, а также исходя из коммуникативно-когнитивной направленности процесса обучения языку и потребности развития речемыслительной активности обучающихся, предлагаем в качестве вербальных средств управления процессом понимания содержания звучащей речи диалог между преподавателем и обучающимися по содержанию принятого на слух сообщения, который включается в систему предъявления аудиотекстов и равняется по времени звучанию одного текста.

При составлении вопросов в рамках диалога по содержанию аудиотекстов мы исходили из того, что, несмотря на разнообразие тем и способов построения текстов, из них вычленяется некоторая общая для всех «структура», которая характерна для любого варианта построения монологической речи описательно-повествовательного характера. Так, в любом повествовательном тексте, как правило, речь идет о действующем лице, событии или явлении, находящемся в определенном пространстве или времени. Соответственно можно выделить шесть пунктов-вопросов, схематически отражающих содержание подавляющего большинства текстов. Такими опорными вопросами могут быть:

1. Кто? (Что?) 2. Каков он (она)? 3. Что делает (ся)? (В каком состоянии находится?) 4. Где? 5. Когда? 6. Почему? (С какой целью совершается то или иное действие?).

Порядок следования вопросов, представляющих собой «канву» смыслового содержания аудиотекстов, может меняться, равно как в каждом конкретном случае может варьироваться последовательность в изложении смыслового содержания соответственно данным пунктам-вопросам.

Мы считаем, что «базисные» вопросы, являющиеся основой коммуникативного диалога, можно рассматривать как ключ к пониманию любого аудиотекста описательно-повествовательного характера, так как они отражают структуру монологической речи как таковой.

Кроме того, содержание текста является многоярусной конструкцией, иерархией смыслов, в которой выделяются главные и второстепенные мысли (смыслы первого, второго и третьего порядков). Соответственно вопросы, касающиеся главного действующего лица и выполняемого им действия, т.е. смысла первого порядка, могут рассматриваться как главные, основные, а те вопросы, посредством которых отражаются характеристики второстепенного действующего лица и его действия (с указанием времени и места), например, можно отнести к смыслам второго порядка [3].

Вопросы в диалоге в процессе прослушивания помогают обучающимся произвольно запомнить содержание текста, делая этот процесс творческим, что возможно лишь благодаря выделению смыслового скелета текста и переозначению его в синонимичную языковую форму.

Руководствуясь высказыванием С.К. Шаумяна о том, что объективным признаком слухового понимания речи (равно как умения говорить) может служить способность обучаемого узнавать и осознавать тождественное семантическое содержание, закодированное различными языковыми средствами, а также способность воспроизводить его разными способами кодирования [4], мы предлагаем использовать в системе прослушивания аудиотекстов их трансформированные варианты, с помощью которых в сочетании с коммуникативным диалогом, надеемся, учащиеся смогут понимать речь на слух с однократного предъявления.

Предлагая трансформированные варианты текста-оригинала, мы исходим из условий реальной коммуникации: говорящий не повторяет дважды в неизменном виде сказанное им, а старается доступнее, «проще» изложить



свою мысль, если она не была понята собеседником с первого раза. Так и мы, создавая трансформированные варианты аудиотекста, стремились более доступно изложить содержание текста-оригинала, трансформируя языковую форму (план выражения) при адекватной передаче его содержания и смысла [5].

Взяв за основу тезисы о взаимосвязи аудирования и говорения во всех ее проявлениях, о включении коммуникативного диалога и трансформированных вариантов текста-оригинала в систему предъявления звучащей речи, мы создали методику обучения восприятию и пониманию монологической речи на слух с одноразового прослушивания.

Выдвинутая гипотеза о преимуществе понимания аудиотекста с одноразового предъявления с включением в систему прослушивания трансформированных текстов и коммуникативного диалога по сравнению с многократным прослушиванием текста (без диалога и трансформированных вариантов) подлежала экспериментальному исследованию по обучению учащихся 7 класса средней школы восприятию и пониманию речи на слух, которое включало 6 этапов: 1) предэкспериментальный срез; 2) разведывательный эксперимент; 3) массовый срез на базе 11 школ (Минск, Брест, Слуцк, Каунас); 4) экспериментальные срезы №1, 2, 3; 5) обучающий эксперимент, проводимый на базе СШ №9 г. Слуцка; 6) повторный эксперимент на базе республиканского лагеря «Зубренок» (Республика Беларусь).

Не вдаваясь в детали организации и проведения всех серий экспериментального исследования, отметим несколько главных моментов:

- аудирование в сочетании с диалогом, равным по времени одноразовому звучанию текста, дает лучшие результаты понимания по сравнению с двух- и трехразовым прослушиванием одного и того же текста;
- диалог способствует пониманию речи на слух, так как а) вопросы учителя (диктора) касаются основных смысловых звеньев (вех) в содержании аудиотекста и позволяют установить логическую связь между ними; б) учит видеть в содержании текста главное и отделять его от второ- и третьестепенного; в) способствует точному, полному и глубокому пониманию содержания текста;
- с помощью диалога реализуется принцип обратной связи: вопросы и ответы на них служат целям коррекции или подкрепления в понимании смыслового содержания аудиотекстов всеми учащимися группы одновременно;
- диалог, включенный в систему предъявления аудиотекстов, является средством управления мыслительными действиями учащихся при прослушивании и понимании речи на слух как в плане содержания, так и в плане выражения;
- вопросы учителя (диктора) по содержанию аудиотекста влияют на понимание и воспроизведение учащимися своего понимания как в плане выражения, так и в плане содержания;
- к той части текста, на вопрос по которой отвечал данный ученик, он чаще всего добавляет собственные мысли, пояснения, толкования, и этой

части текста отдается предпочтение с точки зрения ее структурного расположения в ответе;

- место диалога в системе предъявления текста также влияет на развитие неподготовленной речи слушающего, который становится говорящим, передавая содержание текста;

- в случае, когда диалог замыкает двукратное прослушивание текста, речь говорящего (пишущего) характеризуется более творческим и свободным изложением мысли при сохранении содержания и смысла текста. В ходе обучающего эксперимента, который проводился на базе СШ №9 г. Слуцка и повторно (по сокращенному варианту) – на базе республиканского лагеря «Зубренок», была поставлена цель выявить наиболее оптимальный способ обучения аудированию монологической речи с одноразового прослушивания в двух вариантах предъявления аудиотекстов: а) предъявление трансформированных вариантов текстов для передачи одного и того же смыслового содержания в сочетании с коммуникативным диалогом, равным по времени одному звучанию текста (экспериментальная группа) и б) предъявление трансформированных текстов без коммуникативного диалога (контрольная группа).

Методика обучения пониманию речи с одноразового предъявления текста заключалась в следующем. К одному параграфу (теме) учебника подбирают три сюжета, первый из которых воспроизводится текстом №1 и его двумя трансформированными вариантами 1а, 1б, передающими одно смысловое содержание (фактически текст звучит три раза); второй сюжет передается текстом №2 и его трансформированным вариантом 2а (текст звучит 2 раза); третий сюжет воспроизводится одним текстом (текст №3), который звучит один раз и является проверочным (контрольным) текстом.

В экспериментальной группе вместо заключительных текстов 1б и 2а предъявлялся диалог, равный по времени одному звучанию текста. В контрольной группе вся цепочка текстов (№1, 1а, 1б; №2, 2а) предъявлялась полностью, без изменения. Так, единственным варьируемым элементом в обучающем эксперименте было включение в экспериментальной группе коммуникативного диалога вместо текстов 1б и 2а.

Перед началом и после окончания обучающего эксперимента, спустя неделю и через месяц были предъявлены тексты-срезы, по сравнению с результатами которых можно судить о результатах обучающего эксперимента. Наряду с этим по ходу обучения, вводились тексты №3, которые являлись проверочными текстами.

Таким образом, об эффективности предлагаемой методики обучения аудированию речи в монологической форме с одноразового предъявления можно судить по результатам предэкспериментальных текстов-срезов, проверочных текстов №3, послеэкспериментальных текстов-срезов сразу по окончании обучения, через неделю и через месяц.

Поступательный ход показателей понимания речи на слух с одного предъявления в сторону увеличения результатов понимания каждого последующего текста по сравнению с предыдущим и с предэкспериментальным текстом-срезом свидетельствует об эффективности предложенной методики обучения восприятию и пониманию аудиотекста с одноразового предъявления [5].

Предложенная нами методика обучения восприятию и пониманию речи на слух с одноразового предъявления прошла в разные годы трехкратную проверку в различных учреждениях образования и показала свою результативность. И тем не менее мы решили повторить исследование по сокращенной и несколько измененной методике силами студентки-практикантки.

Представим исследование, выполненное студенткой 5 курса психолого-педагогического факультета (с дополнительной специальностью «Английский язык») БрГУ имени А.С. Пушкина Дарьей Васильевной Глушковой, которая во время педагогической практики в СШ №35 г. Бреста в период с 13.11.06 по 07.12.06 провела опытное обучение учащихся 8 класса восприятию и пониманию аудиотекстов с одноразового предъявления при использовании трансформированных вариантов и коммуникативного диалога, равного по времени звучанию одного текста [6].

Опытное обучение проводилось на учебных занятиях с периодичностью через урок. Весь цикл состоял из шести уроков.

Время, отводимое на прослушивание текста и выполнение теста, было определено учителем в соответствии с учебными нормами: 3 минуты на каждое прослушивание, 15 минут – на тест. Темы текстов подбирались в соответствии с учебным планом учителя на четверть (Wales; the USA). Объем текстов: 165–175 лексических единиц. Содержание текстов было не знакомо учащимся, но представляло дополнительную информацию по культурологическому материалу. Аудирование проводилось в начале урока, учащимся предварительно объяснялись незнакомые слова с записью их на доске.

Для исследования гипотезы было использовано пять способов предъявления текста, каждый из которых рассматривается как путь обучения аудированию с одноразового предъявления.

На первом уроке мы воспользовались традиционным для учащихся способом обучения аудированию: трехразовое подряд прослушивание текста, читаемого учителем. При этом преследовалась цель определить уровень подготовленности учащихся к восприятию англоязычной речи на слух. Результаты оказались недостаточно высокими.

Четыре урока (между первым и последним) были посвящены обучению аудированию разными способами предъявления аудиотекста, что наглядно представлено в схеме (табл. 1):

Схема обучения восприятию и пониманию аудиотекстов  
с одноразового предъявления

№ п/п	Текст	Способ предъявления	Источник текста
1	Welsh Family: names and clothes	Звучание текста: три раза подряд читает учитель с промежутками в 0,5 минуты	В.Ф. Сатинова. Британия и британцы. – Минск : Вышэйш. шк., 2004. – С. 246
2	Welsh Language and Traditions	- звучание текста, - диалог, - звучание текста	В.Ф. Сатинова. Британия и британцы. – Минск : Вышэйш. шк., 2004. – С. 245–246
3	Leisure time in the USA	- звучание текста, - диалог, - трансформированный вариант	Читай, думай, говори / И.М. Адреасян [и др.]. – Минск : Лексис, 2002. – С. 70
4	Thanksgiving Day	- звучание текста, - трансформированный вариант, - диалог	Счастливый английский / В.П. Кузнецов [и др.]. – М. : Просвещение, 1997. – С. 111
5	Boston	- звучание текста, - трансформированный вариант	Т. Климентьева, Дж. Шэннон. Счастливый английский. – Обнинск : Титул, 1995. – С. 365–366
6	John C. Portan	- текст звучит один раз	Т. Климентьева, Дж. Шэннон. Счастливый английский. – Обнинск : Титул, 1995. – С. 376.

Во всех случаях контроль понимания содержания текстов осуществлялся с помощью тестовых заданий (ответы на вопросы на основе выбора из предложенных; задание продолжить мысль, объяснить, почему и как это произошло и т.п.) и оценивался по 10-балльной шкале: по два балла за каждое верно выполненное задание с учетом грамматических ошибок. В зависимости от «веса» допущенной ошибки и сложности задания, в котором она содержалась, снималось по одному баллу.

Результаты шести уроков экспериментального обучения позволяют сделать следующие выводы:

1. Наша гипотеза о том, что включение в процесс предъявления аудиотекстов коммуникативного диалога по содержанию текста и трансфор-

мированных вариантов значительно улучшит понимание текста, подтвердилась. Использование нетрадиционных форм предъявления текстов сделало процесс обучения более ярким, интересным и доступным для учащихся с любым уровнем знания английского языка.

2. Опрос учащихся проведенный перед исследованием о том, нравится ли им такой вид речевой деятельности, как аудирование, показал, что только 3 из 13 высказались положительно. Повторный опрос, проведенный после исследования, свидетельствует о заинтересованности учащихся в аудировании (10 из 13). Учащиеся отметили, что именно способ предъявления текста влияет на результат его понимания. Девять из тринадцати учащихся высказались в поддержку включения в прослушивание текста его трансформированного варианта и вопросов учителя.

3. Анализируя результаты аудирования по контрольным тестам, можно заметить, что они выросли, и это свидетельствует об эффективности проделанной работы.

Т а б л и ц а 2

Результаты понимания смыслового содержания текстов  
(Опытное обучение. СШ №35, г. Брест, 8 «А» класс)

Имя, фамилия ученика	Отметка, полученная при выполнении проверочного теста на понимание содержания прослушанного текста					
	Дата аудирования. Способ предъявления текста	13.11.2006 1 способ: текст, диалог, текст	16.11.2006 2 способ: текст, диалог, трансформ	20.11.2006 3 способ: текст, трансформ, диалог	02.12.2006 4 способ: текст, трансформ	07.12.2006 5 способ: одноразовое звучание
Е. Антонов		-	6	6	7	6
К. Викарук		-	4	4	-	6
А. Зименков		4	8	8	-	-
Е. Козюта		-	-	7	8	7
А. Лещинский		7	7	8	8	-
Е. Осос		-	-	9	-	9
А. Сайко		-	-	-	7	6
Т. Сайко		8	8	7	9	-
Т. Сороко		4	5	8	7	7
Н. Стасевич		6	8	6	7	7
В. Трофимук		-	3	4	-	6
А. Трухнов		-	6	-	7	9
И. Цыганцов		-	5	7	8	8

Нам удалось подготовить учащихся к восприятию речи с одноразового предъявления. Результаты оказались достаточно высокими даже у самых слабых учеников. Тот факт, что результаты были не ниже полученных после первого урока, свидетельствует об эффективности опытного обучения.

Умение аудировать должно обеспечивать успешный процесс коммуникации, развивать умение учащихся говорить и понимать англоязычную речь, а так как этот процесс сложный и трудный, то в школах следует уделять больше внимания данному виду речевой деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Соколов, А.Н.* Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соловьев // Психологич. наука в СССР. – М., 1967. – Т. 1. – С. 231.
2. *Сатинова, В.Ф.* Понимание – центральное звено деятельности слушающего // В.Ф. Сатинова // Методы обучения иноязычной речи. – Минск : Вышэйш. шк., 1973. – Вып. 3. – С. 132–139.
3. *Пассов, Е.И.* Трансформация как психологический критерий понимания речи / Е.И. Пассов, В.Ф. Сатинова // Вопр. психолингвистики и преподавания рус. языка как иностр. – М. : МГУ, 1971. – С. 109–132.
4. *Шаумян, С.К.* Теория порождающих грамматик и проблема понимания / С.К. Шаумян // Проблемы общей психологии : Тез. сообщений на XIII Междунар. психолог. конгрессе. – М., 1966.
5. *Сатинова, В.Ф.* Проблемы обучения аудированию монологической речи на творческом этапе : На материале преподавания английского языка в VII классе средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 11.00.02 / В.Ф. Сатинова. – Минск : МГПИИЯ, 1971. – 247с.
6. *Сатинова, В.Ф.* Пути обучения восприятию и пониманию англоязычной речи на слух / В.Ф. Сатинова, Д.В. Глушкова // Образоват. перспективы в изучении иностр. языков : материалы межвуз. науч.-практ. конф. преподавателей и студентов, Брест, 29 марта 2007 г. – Брест : БрГУ, 2007. – С. 84–87.

The article deals with the problems of auditory perception and training the students in listening and understanding oral speech with the usage of so-called “transformed variants of texts” and some questions on the text that help students be able to comprehend the essence of what is being heard only once.

*Поступила в редакцию 22.06.11*

## НАШИ АВТОРЫ

Бричикова Валентина Георгиевна – ст. преподаватель кафедры последипломного языкового образования МГЛУ. Тел. 294-76-63.

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

Гормоза Татьяна Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка. Тел. 200-15-93.

Гребень Татьяна Николаевна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка МГЛУ. Тел. 288-25-69.

Громыко Марина Николаевна – ст. преподаватель кафедры прикладной лингвистики БГУ. Тел. 227-18-95.

Ефремова Алла Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского и иностранных языков Академии МВД Республики Беларусь. Тел. 289-21-50.

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

Калашник Анастасия Викторовна – преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М.Танка. Тел. 200-15-93.

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

Крот Лариса Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английской речи МГЛУ. Тел. 288-18-02.

Лещева Людмила Модестовна – доктор филологических наук, зав. кафедрой иностранных языков Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Тел. 222-05-30.

Макаренко Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. Тел. (8-02233)59-42-2.

Максименя Наталья Николаевна – ст. преподаватель кафедры речеведения и теории коммуникации МГЛУ. Тел. 288-25-71.

Медведев Геннадий Иванович – кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики английского языка МГЛУ. Тел. 288-25-63.

Молоткова Юлия Викторовна – аспирант кафедры методики преподавания иностранного языка МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Поляков Алексей Михайлович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ. Тел. 259-70-48.

Самойленко Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии Севастопольского городского гуманитарного университета. Тел. (8-10-380-692)24-01-30.

Сатинова Валентина Федоровна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков с методикой преподавания Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина. Тел. (8-0162)21-63-93.

Слепович Елена Самойловна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ. Тел. 259-70-48.

Туровская Ирина Соломоновна – ст. преподаватель кафедры речеведения и теории коммуникации МГЛУ. Тел. 288-25-71.

Чуткина Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

## ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1(19), 2011

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *П.К. Бабинская*

Редакторы: *Л.М. Малинина, А.И. Гуторова*  
Старший корректор *С.О. Иванова*

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

Адрес редакции: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск  
E-mail: [vestnik@mslu.by](mailto:vestnik@mslu.by)

Подписано в печать 08.07.11. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризо-  
графия. Усл. печ. л. 9,30. Уч.-изд. л.10,67. Тираж 100 экз. Заказ 41.

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.