

# ВЕСТНИК МГЛУ

*СЕРИЯ 2*

*ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,  
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ*

*№2 (20)/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

- Карпович Т.Е.* Возможности и ограничения интерактивного обучения в вузе..... 6  
*Усенко И.С.* Методологические основания исследования  
процесса проектирования системы универсализации  
педагогической компетенции субъектов образовательного взаимодействия..... 12

### Психология обучения иностранным языкам

- Ачинович Т.И.* Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций студентов  
с разным типом религиозности..... 22  
*Иванов О.В.* Возрастные предпосылки обучения пониманию контекстной речи ..... 31  
*Климович Е.А.* Нормативный показатель сформированности чувства языка ..... 37  
*Кухтова Н.В.* Идентичность: исследовательский поиск  
(адаптация методики «Содержание просоциальной идентичности»)..... 43  
*Кушнир Н.Я.* Психологические характеристики самоотношения  
и учебной мотивации студентов-психологов ..... 52  
*Чеховских М.И., Шумакова К.С.* Психологические особенности  
усвоения ребенком родного языка..... 61

### Методика преподавания иностранных языков

- Антошина И.М.* О стратегиях чтения на иностранном языке ..... 70  
*Бондаренко Е.В.* Комбинированное обучение (blended learning)  
как современная образовательная технология ..... 78  
*Васильева О.В.* Обучение презентации цифровой информации  
в речевых высказываниях специалистов по международным отношениям ..... 88  
*Кирильчик Т.К.* Лингводидактические основания для определения  
единиц обучения иноязычному диалогическому общению ..... 97  
*Колосовская И.Г.* Отбор и методическая организация аудиотекстов  
для обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи ..... 106  
*Леонтьев П.М.* Рейтинговая система оценки учебных достижений студентов  
в процессе изучения дисциплины «Язык профессионального общения»..... 115  
*Луцинская О.В.* Особенности реализации принципа поэтапного обучения  
при овладении дискурсными умениями продуцирования газетного текста..... 121  
*Мозоль Т.С.* Обучение речевому этикету (на примере обращений в корейском языке) ... 129

<i>Молоткова Ю.В.</i> Теоретический анализ подходов к обучению иероглифической системе письма в методике преподавания китайского языка.....	138
<i>Полевая Т.Н.</i> Обучение анализу средств имплицитного выражения оценочного отношения .....	147
<i>Соловьёва О.А.</i> Особенности совершенствования речевых грамматических навыков у учащихся старших классов .....	153
<i>Цесарская Т.А., Шимчук Л.В.</i> Проблемы разработки электронных средств обучения по иностранным языкам .....	161
<i>Наши авторы</i> .....	167

---

## CONTENTS

### **Pedagogy**

<i>Karpovich T.E.</i> Possibilities and Limitations of Interactive Learning in Higher Education.....	6
<i>Usenko I.S.</i> The Methodological Basis of Research in the Design Process of Universalization of Pedagogical Competence of Subjects in Educational Interaction.....	12

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

<i>Achinovich T.I.</i> Comparative Analysis of Life-Purpose Orientation of Students with Different Types of Religious Beliefs.....	22
<i>Ivanov O.V.</i> Age-Related Determinants of Connected Discourse Comprehension.....	31
<i>Klimovich E.A.</i> Norm Index of Language Sensitivity Formation.....	37
<i>Kukhtowa N.V.</i> The Identity: Research Process (Technique Adaptation «The Maintenance of Prosocial Identity»).....	43
<i>Kushnir N.Y.</i> Psychological Characteristics of Attitudinal Self-Evaluation and Learning Motivation of Psychology Students.....	52
<i>Chekhauskikh M.I., Shumakova K.S.</i> Psychological Peculiarities of Native Language Acquisition in Children.....	61

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

<i>Antoshina I.M.</i> On Foreign Language Reading Strategies.....	70
<i>Bondarenko E.W.</i> Blended Learning as a Modern Educational Technology.....	78
<i>Vasilieva O.V.</i> Numerical Information Presentation in Speech Acts of Foreign Relations Specialists.....	88
<i>Kirylychych T.K.</i> Linguistic and Didactic Foundations of Determining Speech Units in Teaching Dialogue.....	97
<i>Kolosovskaya I.G.</i> The Audiotexts Selection and Methodological Organisation for Teaching Foreign Language Listening Comprehension.....	106
<i>Leontyev P.M.</i> The Rating System as an Effective Means of Assessing Students' Progress in Studying the Discipline "Language for Professional Communication".....	115
<i>Luschinskaya O.V.</i> Peculiarities of the Stage Teaching Principle in Developing Discourse Skills to Produce Newspaper Texts.....	121
<i>Mozol T.S.</i> A Study on the Teaching Speech Etiquette (Focusing on the Korean Terms of Address).....	129
<i>Molotkova Y.V.</i> Theoretical Analysis of Approaches to Teaching Hieroglyphic Writing System in Methods of Teaching Chinese Language.....	138
<i>Polevaya T.N.</i> Teaching Perception and Analysis of Implicit Information Held in the Text.....	147
<i>Solovyova O.A.</i> Peculiarities of High School Pupils' Speech Grammar Habits Development ..	153
<i>Tsesarskaya T.A., Shymchuk L.V.</i> Challenges Faced in the Process of Creating a Foreign Language E-Learning Course.....	161
<i>Our authors</i> .....	167

*Педагогика*

Т.Е. Карпович

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ  
ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье предлагается психолого-педагогическое обоснование целесообразности использования интерактивного обучения в вузе, анализируются виды и уровни активности студентов в процессе интеракции. Автор определяет дидактические ситуации, раскрывающие возможности интерактивного обучения для профессиональной подготовки специалистов, а также указывает на психолого-педагогические ограничения в его использовании.

Реализация компетентностной модели высшего образования актуализировала интерес к теории и практике интерактивного обучения (от англ. *interaction* 'взаимодействие, взаимосвязь, взаимовлияние'), под которым в широком смысле понимается усиленное взаимодействие (коммуникация) обучающегося с кем-либо (педагогом, сверстниками) или чем-либо (компьютером) в процессе обучения. Сказанное нашло отражение и в публикациях данного издания в 2009–2011 гг., где авторы справедливо отмечают позитивное влияние включения студентов в активное взаимодействие в процессе решения учебно-профессиональных задач. При этом педагогическая целесообразность использования интерактивного обучения особенно очевидна в практике подготовки будущих учителей, так как создает предпосылки для переноса студентами методического инструментария в ситуацию собственной профессионально-педагогической деятельности при проведении уроков, внеклассных занятий по предмету и воспитательных мероприятий.

В то же время опыт участия автора статьи в работе жюри республиканского (заключительного) этапа конкурса профессионального мастерства педагогических работников «Учитель года Республики Беларусь – 2011» показал, что даже лучшие учителя страны склонны преувеличивать значение интерактивной педагогики и проявлять увлеченность активными видами деятельности на уроке в ущерб его содержанию. Сказанное побудило к размышлению о возможностях и ограничениях интерактивного обучения.

Историко-педагогический анализ показывает, что принцип активности всегда входил в номенклатуру основных дидактических принципов. По мнению Т.И. Шамовой, его особая роль «состоит в том, что ни один принцип обучения нельзя реализовать, не опираясь при этом на принцип активности в обучении», который «находится в диалектическом единстве со всеми принципами в их системе» [1, с. 56]. Автор подчеркивает, что на всех этапах познания, где организуется деятельность, существует и определенного уровня активность, характеризующая «качество этой деятельности, в котором проявляется личность самого ученика с его отношением к содержанию,

характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей» [1, с. 54].

Сказанное приводит к необходимости различать *виды* и *уровни* активности в обучении. Наблюдение за ходом занятия, проводимого в интерактивном режиме, позволяет констатировать высокую *внешнюю* (моторную, поведенческую) *активность* обучающихся, выраженную в организации совместных действий и интенсивной коммуникации. В то же время в процессе познания значительно большую ценность имеет *внутренняя* (интеллектуальная) *активность* обучающегося, которая проявляется в умственных действиях на основе мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и связана с изменением эмоций, мотивов, ценностей, целей личности, проявлением ее волевых усилий.

Бесспорно, что как внешняя, так и внутренняя активность представлены в процессе обучения, но имеют существенные отличия. В о - п е р в ы х , внутренняя активность личности может и не иметь ярких внешних проявлений. В то же время не каждая поведенческая реакция обучающегося свидетельствует о направленности его мысли и воли. К примеру, пристальное наблюдение за происходящим на занятии, внимательное слушание педагога и сверстников, молчаливое сосредоточение на собственных мыслях могут говорить о значительно большей познавательной активности обучающегося, чем его суетливость, постоянные попытки обнародовать свою точку зрения, дополнить ответы выступающих, задать вопрос педагогу.

В о - в т о р ы х , внутренняя активность всегда индивидуальна, так как мышление человека – всегда «мое» мышление, как и другие проявления его интеллектуальной деятельности. Внешняя же активность может быть как индивидуальной, так и коллективно-распределенной, включенной в совместные с другими участниками действия, что мы наблюдаем при организации интерактивного обучения. Поэтому особого внимания заслуживает проблема *определения условий*, при которых внешняя поведенческая активность, проявляющаяся в совместной деятельности и коммуникации, может выступить средством стимулирования индивидуальной внутренней интеллектуальной активности каждого обучающегося.

Ключом к разрешению проблемы могут служить идеи Л.С. Выготского, Дж.Г. Мида, Ж. Пиаже о соотношении социальных взаимодействий и процесса обучения. Как справедливо указывает В.В. Рубцов, именно этим ученым принадлежит гипотеза, хотя и сформулированная на разных исходных основаниях, о взаимообусловленности социальных взаимодействий и развития мышления человека, когда от протекания первого процесса внутренне зависит порождение и эффективность второго [2].

Мы в своих рассуждениях оттолкнемся от положения Л.С. Выготского о происхождении и развитии высших психических функций человека, согласно которому «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, социальная деятельность, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как

деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [3, с. 414]. Как видим, автор подчеркивает значимость социальной ситуации как источника развития личности и генетическую первичность социального взаимодействия перед индивидуальным сознанием. Следовательно, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат инструментами социальной реализации процессов мышления и коммуникации личности, начинают позднее исполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления информации. Эти взаимодействия активизируют еще не созревшие, но созревающие когнитивные функции, находящиеся в зоне ближайшего развития, и позволяют обучающемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Тем самым обучение идет впереди развития и ведет его за собой.

Л.С. Выготский указывал, что «существенным для школы является не столько то, чему ребенок уже научился, сколько то, чему он способен научиться, а зона ближайшего развития и определяет ближайшим образом, каковы возможности ребенка в смысле овладения тем, чем он еще не владеет, под руководством, с помощью, по указанию, в сотрудничестве» [4, с. 45]. Таким образом, понятие зоны ближайшего развития заложило основы построения процесса обучения как процесса содействия и совместной деятельности. При этом главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально детерминированным, является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников. Поэтому на первый план перед педагогикой выступает проблема не только «чему учить», но и «как учить», т.е. организация эффективной совместной учебной деятельности, главными действиями при которой являются взаимопонимание, общение и рефлексия способов совместной работы [2].

Поскольку зона ближайшего развития возникает при обучении совместно с другими и у других, она является потенциальной характеристикой всех участников деятельности, а не только менее опытных и знающих. Этот вывод привел ученых к заключению, что обучаться в зоне ближайшего развития могут не только дети. Обучение продолжается на протяжении всей жизни и может в любом возрасте и на любой стадии осуществляться с помощью других людей, включая молодых и менее опытных. Обучение в зоне ближайшего развития затрагивает действия, мысли и чувства обучающегося; оно изменяет не только возможности его участия в деятельности, но и саму его личность. При этом, как отмечает В.В. Рубцов, важнейшим условием такого изменения выступает социокогнитивный (интеллектуальный) конфликт, который возникает при сопоставлении позиций, точек зрения обучающихся и является психологическим механизмом, запускающим в действие процессы мышления. Фиксировать данный конфликт и способы его разрешения целесообразно с помощью знаковых средств-схем и моделей деятельности [2].



Как видим, обоснованная Л.С. Выготским идея коллективной деятельности как генетически исходной ступени в формировании индивидуального сознания человека объясняет педагогическую целесообразность использования интерактивных методов, форм и средств для организации педагогического взаимодействия. Переход от коллективной, совместной деятельности людей к индивидуальной и составляет, по Л.С. Выготскому, сущность процесса интериоризации. В то же время подчеркнем, что организация интеракции необходима на начальных этапах интериоризации и в процессе контроля за ее ходом и результатами. При этом в каждом из названных случаев мы можем иметь дело с различным *уровнем* активности обучающегося:

1) *исполнительской* (воспроизводящей) активностью, характеризующей степень включенности обучающегося в репродуктивную деятельность;

2) *интерпретирующей* активностью (активностью в обсуждении), характеризующей степень включенности обучающегося в социальное взаимодействие, развернутое педагогом на учебном материале;

3) *поисковой* (творческой) активностью, связанной с преобразованием наличной ситуации (или отношения к ней), стремлением осуществить перенос знаний и способов деятельности в новые условия, высказыванием догадки о новых способах разрешения противоречия. Очевидно, что именно этот уровень активности существенно продвигает обучающегося в интеллектуальном развитии [1; 5].

К примеру, в технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [6] интеракция широко используется на этапе решения учебной задачи – новой задачи, которая не может быть решена индивидуально, так как в прежнем опыте обучающегося недостаточно средств для самостоятельного ее решения. В данном случае совместная поисковая активность позволяет обучающимся распределить действия, зафиксировать предметные и личностные позиции с целью их удержания в поле зрения, а затем – анализа и рефлексии в соответствии с условиями задачи. Когда же действия и позиции интериоризированы (присвоены), важна индивидуальная внутренняя мыслительная активность каждого обучающегося, которая может протекать без видимых, явно наблюдаемых внешних проявлений и не предполагает социальное взаимодействие.

Подводя итог сказанному, отметим, что смысл интеракции в процессе обучения в вузе не должен сводиться к простому введению обучающихся в деятельное состояние, усилению их коммуникации на фоне любой физической, познавательной или социальной активности. Значение имеет качество совместной деятельности обучающихся, которые через взаимодействие с другими вступают во взаимодействие с собой в процессе преобразования предметной действительности, т.е. анализируют, рефлексиируют свои эмоции, профессионально ориентированные мотивы, личностные смыслы, ценности и цели, проявления профессиональных знаний, умений, навыков, опыта, способностей и личностных качеств, направленных на успешную интериоризацию профессиональной деятельности.

Поэтому, анализируя *возможности* интерактивного обучения в вузе, укажем на те дидактические ситуации, в которых совместная деятельность и усиленная коммуникация преподавателя и студентов будут наиболее уместными.

В о - п е р в ы х , речь идет о ситуациях, которые целенаправленно создаются для обучения студентов *общению* как на иностранном, так и на родном языке. И если в случае с иностранным языком обучение общению рассматривается как неперемное требование методики его преподавания, то в случае с родным языком формирование коммуникативной компетентности специалиста обусловлено современными условиями его профессионализации. Увеличение доли самостоятельной работы в общем объеме учебного времени и расширение сферы применения информационно-коммуникационных технологий вынуждает современного студента все больше работать с «молчаливыми» источниками информации. Это приводит к дефициту реального компетентного собеседника, который необходимо восполнить усиленной коммуникацией на учебных занятиях, организованных в интерактивном режиме. При этом стимулирование исполнительской и преобразующей активности студентов поможет решить целый ряд сопутствующих учебных задач, таких как создание условий для самореализации большего числа студентов, удовлетворения их потребности в общении со сверстниками в рамках учебно-профессиональной деятельности, а также наблюдение за внешними проявлениями активности студентов с целью рефлексии процесса интериоризации академических компетенций.

В о - в т о р ы х , наиболее адекватными для организации интерактивного обучения представляются ситуации решения *учебно-профессиональных задач* проектно-аналитического типа, предполагающих моделирование и системный анализ профессионально ориентированной ситуации, ее адекватное преобразование и прогнозирование хода ее дальнейшего развития. Такие задачи требуют комплексного владения академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями, которое пока отсутствует в индивидуальном опыте каждого студента, но может быть спроектировано и осуществлено в процессе совместной поисковой активности в группе (в команде).

В то же время укажем на те *ограничения* психологического и педагогического характера, которые накладывает организация интерактивного обучения в вузе.

С *психологической* точки зрения следует учесть значительные энергетические затраты, которые испытывают преподаватели и студенты при подготовке и организации интерактивного занятия. Постоянно повторяющаяся ситуация устного обсуждения проблемы может оказаться стрессовой для некоторых обучающихся по разным причинам (интровертированность, неуверенность, робость, медленный темп деятельности, слабая предметная подготовка, низкий уровень коммуникативных умений, предпочтение роли слушателя и т.д.). К тому же, в процессе продолжительного совместного обучения в каждой академической группе складывается достаточно жесткая структура социальных ожиданий. Студенты привыкли к тому, что в каждой

из учебных ситуаций, требующих исполнительской, интерпретирующей или поисковой активности, всегда найдутся желающие эту активность проявить. При этом одни студенты могут переживать эту ситуацию с обидой и досадой, другие – с облегчением, но все вынуждены с ней считаться, особенно если педагогом с удовольствием поддерживается подобное «разделение труда».

Если же преподаватель готов разрушить сложившиеся стереотипы в работе группы, он может столкнуться с *педагогическими* ограничениями. При всей демократичности в построении коммуникативного взаимодействия со студентами рамки учебного занятия не позволяют педагогу выслушать и обсудить мнение каждого обучающегося и реально оценить его личностный вклад в общее дело. Отдельную проблему может составить нейтрализация наиболее эмоциональных участников обсуждения, склонных к неоправданному дискутированию и отстаиванию собственной позиции во что бы то ни стало. Подобное наблюдается в тех случаях, когда, стремясь к позитивному оцениванию любой инициативы обучающегося, педагог совместно со студентами не вырабатывает критерии оценки активности участников интеракции и не осуществляет рефлексии состоявшегося взаимодействия на их основе. В результате акцент с предметно-содержательных аспектов интеракции может постепенно переноситься на ее формальную сторону, а оценка результатов взаимодействия студентов осуществляться преимущественно на основе показателей их внешней поведенческой активности.

Все вышесказанное позволяет заключить, что:

1) интерактивное обучение является прогрессивным педагогическим направлением, разработка которого психологически и педагогически адекватна целям формирования социально-профессиональной компетентности специалиста в высшей школе;

2) интерактивное обучение не является самостоятельным видом обучения и должно сочетаться с другими способами организации учебно-профессиональной деятельности студентов, стимулирующими их индивидуальную интеллектуальную активность;

3) использование интеракции наиболее целесообразно при обучении общению и решению проблемных учебно-профессиональных задач, стимулирующих поисковую активность специалиста, которая, по мнению В.С. Ротенберга, «является важнейшим фактором соматического здоровья, предотвращает возникновение психосоматических заболеваний и повышает устойчивость организма к стрессу» [цит. по 5, с. 32].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
2. Рубцов, В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В.В. Рубцов // Вопр. психологии. – 1998. – № 5. – С. 49–58.

3. *Выготский, Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 409–415.
4. *Выготский, Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. – М., Л. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. – 136 с.
5. *Цукерман, Г.А.* Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // *Вопр. психологии.* – 2007. – №3. – С. 30–41.
6. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

The article discusses psychological and pedagogical appropriateness of interactive learning in higher education. The author analyses the types and levels of students' activity in the interaction and introduces the educational situations where possibilities and limitations of interactive learning are most vividly depicted.

*Поступила в редакцию 27.12.2011*

**И.С. Усенко**

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УНИВЕРСАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются основные методологические положения, обуславливающие постановку проблемы проектирования системы универсализации педагогической компетентности различных участников образовательного взаимодействия, анализируются различные интерпретации понятий *компетенция* и *компетентность*, характеризуется психолого-педагогическая сфера изучения профессиональной компетентности. Автор показывает структуру профессионально-личностных компетенций преподавателя, обосновывает методологическую базу исследования педагогической компетентности.

Инновационные процессы, происходящие сегодня в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования не только к уровню образованности выпускника школы, профессиональной квалификации и компетентности современного учителя, но и к формированию общей педагогической компетентности всех субъектов образовательного взаимодействия.

Ориентация системы образования на новые виды деятельности обуславливает поиск новых образовательных форм. Введение этих новых форм рассматривается современной педагогикой как важный механизм повышения качества и фундаментальности образования, что, в свою очередь,

предполагает изменение целей образования, переход от знаниево-центрической организации образовательного процесса к гуманистической личностно-центрированной, к развитию способностей, дарований и компетентностей человека, его самореализации.

Изменение целей образования требует освоения новых функций, содержания деятельности, прогрессивных форм и технологий организации образовательного процесса. Традиционная обучающая деятельность педагога в контексте отмеченных преобразований дополнилась функциями управления исследовательской и познавательной деятельностью учащегося. Возросли требования к профессиональной компетентности педагогов, понимание которой, помимо традиционных требований к знаниям, умениям и навыкам, содержит такие знаниевые характеристики, как «готовность», «способность», «ответственность», «понимание» и «мировоззрение», в контексте современных преобразований расширяет тесные рамки такой парадигмы.

Актуальность компетентностного подхода в современной образовательной парадигме обусловлена вхождением Беларуси в Болонский процесс, определивший общие и специальные компетенции всех субъектов образовательного пространства. Однако было бы неэффективно сводить современные преобразования и трансформации российской образовательной парадигмы только к Болонскому процессу.

В современных исследованиях по проблеме изучения компетентности в рамках педагогического взаимодействия отсутствует четкая система универсалий педагогической компетентности в контексте принадлежности всем субъектам образовательного взаимодействия. На сегодняшний день существует большое многообразие компетентностей, которыми должен обладать только учитель, только учащийся. Вместе с тем практика требует разработки и внедрения системы универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия, которая позволила бы упорядочить педагогическое взаимодействие всех субъектов поля образовательного пространства.

Для определения методологической сущности компетентностного подхода необходимо провести исторический анализ таких понятий, как *компетентность* и *компетенция*.

И.А. Зимняя полагает, что идеи компетентностного подхода заложены еще в трудах Аристотеля, изучавшего возможности человека («атере»). Аристотель определял состояние компетентности как силу, развившуюся и усовершенствованную до такой степени, при которой данная сила становилась характерной чертой личности человека [1, с. 6].

С позиций других авторов, интерес к исследованию сущности компетенций и компетентности обусловлен кризисными явлениями социально-экономических сфер жизнедеятельности общества.

В рамках педагогической действительности формирование различных классификаций компетенций относится к периоду 1970–1990 гг. (работы Е.В. Бондаревской, А.А. Деркача, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.В. Мясищева, А.Ш. Палферовой, Л.А. Петровской и др.). Понятия

компетенции и компетентности данные исследователи употребляют с позиции описания конечного результата обучения, с одной стороны, и в контексте описания конкретных, приобретенных в процессе обучения или присущих свойств личности – с другой стороны [1; 2; 3].

Отсутствие единой интерпретации данных понятий, разнообразная их трактовка систематизированы нами в таблице:

**Авторская систематизация подходов к определению понятий  
компетентность и компетенция**

Компетентность	Компетенция	Источник
Описание конечного результата процесса обучения	Знаю, как	Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования: документы и материалы [4, с. 263].
Определение качества реализации системы компетенций	Система знаний и умений в конкретной сфере человеческой деятельности	Н.И. Алмазова [5]
Глубокое изучение сущности своего дела, закономерностей выполняемой работы, связей, явлений, процессов, возможных средств и способов достижения поставленных целей		Н.Н. Нечаев [6]
Уровень владения знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом		Н.Ф.Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, К.В. Шапошников [7;8;9]
Знание способа выполнить работу лучше	Круг вопросов, которые человек уполномочен решать	А.К. Маркова [10]
Уровень образованности, достаточный для самостоятельного решения в процессе самообразования познавательных задач и определения своей позиции	Круг вопросов, в котором человек обладает познаниями и опытом	Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков. – М.: ТЧ Сфера, 2004. – С. 151–152.
Способность к проектированию профессиональной деятельности, профессиональная обучаемость, необходимая для выполнения ряда профессиональных задач.		А.А. Деркач [2]
Способность педагога трансформировать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом предписаний и ограничений учебно-воспитательного процесса.		Н.В. Кузьмина [11]
ЗУН, а также приемы и способы их реализации в педагогическом общении, деятельности, развитии и саморазвитии личности.		Л.М. Митина [12]
Профессиональная компетентность выступает как составная часть личностно-деятельностной компетентности.		Э.М. Никитин [13]

Признаки компетентности: - система знаний для реализации успешной деятельности; - осознание данной системы знания в контексте практики; - набор операционных умений; - сформированный алгоритм решения профессиональных задач; - творческий подход к осуществлению профессиональной деятельности.	В.Ю. Кричевский [14]
Способность качественно и безошибочно выполнять свои функциональные обязанности как в обычных условиях, так в экстремальных, также способность быстро адаптироваться в изменяющихся условиях и осваивать новое.	В.Р. Веснин [15]
Сложное образование, представляющее собой комплекс знаний и умений, качеств и свойств личности, который обеспечивает оптимальность, вариативность и эффективность построения и реализации учебно-воспитательного процесса.	В.А. Адольф [16]
Профессиональная компетентность – многофакторное явление, представленное как совокупность ценностных ориентаций, интегративных показателей культуры, знаний и умений педагога в контексте реализации данной совокупности в рамках практической методологии.	Т.Г. Браже

В.Н. Введенский в своих исследованиях отмечает, что целесообразность введения категории *профессиональная компетентность* определяется интегративностью ее содержания, включающей в структуру профессиональной компетентности такие понятия, как *профессионализм, квалификация, профессиональные способности* и пр. [17, с. 53]. Анализируя психолого-педагогическую сферу изучения профессиональной компетентности, В.Н. Введенский выделяет три основных подхода в исследовании содержания и структуры данной категории: профессиографический, уровневый и задачный.

Проанализировав различные подходы к определению сущности и содержания категории профессиональной компетентности, мы выводим следующие основные подходы: функционально-деятельностный, аксиологический и универсальный.

Рассмотрим взгляды на данную проблему различных ученых. А.К. Маркова различает следующие виды профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную. Выделенные виды компетентности означают уровни зрелости человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении и становлении личности профессионала, его индивидуальности. При этом присутствие данных компетентностей в одном человеке может не совпадать. Как отмечает А.К. Маркова, на современном этапе актуальной становится экстремальная профессиональная компетентность, обуславливающая готовность человека к осуществлению профессиональной деятельности во внезапно сложившихся условиях [18, с. 34].

Именно в рамках современной трансформации образовательной системы в целом, в педагогической науке стали широко использоваться термины

*профессиональная педагогическая компетентность* и *профессиональная педагогическая компетенция*. В основу формирования профессиональной педагогической компетентности заложено понимание значимости личностных качеств субъекта образовательного пространства.

Т.Е. Исаева, раскрывая структуру профессионально-личностных компетенций преподавателя, вводит следующие основные структурные блоки: 1) адаптационно-цивилизационные компетенции; 2) социальные компетенции; 3) социально-организационные компетенции; 4) профессиональные (предметные/методические) – совокупность знаний, умений, методов обучения, способов трансляции профессионально-корпоративного опыта, обусловленных спецификой преподаваемой дисциплины и избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель; 5) коммуникативную компетенцию; 6) ценностно-смысловые компетенции, которые обеспечивают человеку сохранение «самости» в любых условиях [19].

Итак, проанализировав различные подходы к определению специфики и сущности категории профессиональной педагогической категории, отметим, что данная категория характеризуется совокупностью профессиональных знаний и умений, наличием ценностных ориентаций в социуме, системой мотивов профессиональной деятельности, культурой, стилем общения, наличием способности к развитию своего творческого потенциала, а также владением методикой преподавания предмета, способностью понимать и взаимодействовать с обучающимися. При этом, как справедливо отмечают исследователи, отсутствие хотя бы одного из перечисленных компонентов способно разрушить всю систему и уменьшает эффективность деятельности педагога.

Другие ученые считают, что профессионализм является характеристикой личности человека.

Так, В.И. Бакштановский отмечает, что настоящий профессионализм пронизан нравственным смыслом – пониманием долга, чувства ответственности, осознанием высокого социального назначения профессиональной деятельности, и успех дела, таким образом, представляет собой следствие высоких профессионально-нравственных качеств, являющихся выражением целостного облика личности.

И.Д. Багаева определяет профессионализм как интегральное свойство личности, формирующееся в деятельности, обусловленное мерой реализации ее гражданской зрелости, ответственности, долга.

По мнению же А.А. Бодалева, профессионализм – это высшая точка в развитии личности.

Исходя из изложенного, в качестве структурных составляющих педагогической компетентности нами выделены:

- *профессиональная компетентность*, которая рассматривается как качественная характеристика профессиональных действий педагога, обеспечивающая эффективное решение профессиональных и педагогических



проблем, а также задач реальной педагогической деятельности. В рамках данной компетентности педагогический работник должен владеть современными образовательными технологиями, иметь навыки работы с технологиями педагогической диагностики, психологической и педагогической коррекции, владеть педагогическими средствами, методическими приемами. Помимо этого, он должен быть ориентирован на постоянное совершенствование описанных знаний, умений и навыков;

- *информационно-коммуникативная компетентность*, обусловленная развитием и использованием телекоммуникационных и информационных технологий в современном образовательном процессе. Следовательно, расшифровывая содержание данной компетентности, необходимо отметить качественную характеристику профессиональных действий педагога, обеспечивающую организацию эффективного поиска, структурирование информации, адаптацию данной информации к конкретному педагогическому процессу в соответствии с дидактическими требованиями, способность использования программно-методических компьютерных и мультимедийных комплексов, квалифицированную работу с информационными ресурсами. Помимо этого в контекст данной информационно-коммуникативной компетентности входит ориентация педагога на регулярную самостоятельную познавательную деятельность, готовность и способность ведения дистанционной образовательной деятельности, освоение цифровых образовательных ресурсов, осуществление ведения школьной документации в электронном формате. Коммуникативная составляющая данной компетентности характеризуется умением эффективного конструирования прямой и обратной связи с другими субъектами образовательного пространства, умением выстраивать тактику, стратегию и определять содержание, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умением убеждать, аргументировать свою позицию; владением ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации;

- *инновационная компетентность*, раскрывающая необходимость определения качественной характеристики профессиональных действий педагога, обеспечивает: развитие способности применять технологию творческого поиска; овладение основами методологии научного познания, психолого-педагогического исследования; освоение технологии инновационной деятельности; осуществление практической работы на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс;

- *правовая компетентность*, подразумевающая эффективное использование законодательных и иных нормативных правовых актов в профессиональной педагогической деятельности в рамках решения конкретных профессиональных задач. Освоение данной компетентности способствует формированию правосознания и гражданской позиции обучающихся,

борьбе с правовым нигилизмом, соблюдению прав и свобод обучающихся и педагогов, а значит, и повышению правовой культуры общества в целом.

В.Д. Шадриков и И.В. Кузнецова в своем исследовании проводят декомпозицию педагогических компетенций по уровням квалификации и предлагают компетентностные портреты педагогов различных квалификационных категорий.

Таким образом, проанализировав современные тенденции определения педагогической компетентности в поле образовательного взаимодействия, следует отметить недостаточную разработанность данной проблематики именно в контексте универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия.

Методологическая база исследования, отраженная в настоящей статье, представляет собой следующую совокупность: объектом проектирования системы универсализации педагогической компетенции субъектов образовательного взаимодействия является структура педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия, предметом – процесс проектирования системы универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия, целью становится выявление теоретико-прикладных аспектов проектирования системы универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия.

Для достижения поставленной цели исследования решаются следующие задачи: анализ категории *поле образовательного взаимодействия* как явления и объекта исследования в педагогике; выявление сущности, структуры и содержания поля образовательного взаимодействия; определение сущностной характеристики субъектов образовательного взаимодействия; рассмотрение современных подходов к определению педагогической компетентности; обоснование критериев условий формирования и реализации позитивной педагогической компетентности в поле образовательного взаимодействия; характеристика основных подходов к универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия; разработка авторской модели системы универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия.

Исходя из разработанного автором методологического основания исследования, его научно-теоретической основой являются современные психологические социальные и педагогические идеи и теории, в частности: системный подход в общенаучных и педагогических исследованиях (В.И. Загвязинский, В.В. Лихолетов, В.Д. Могилевский); информационная парадигма развития социальных и образовательных процессов (Р.Ф. Абдеев, Е.П. Велихов, К.К. Колин, А.И. Ракитов, В.Н. Трайнев); общепсихологическая теория деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев); личностный подход в профессионально-образовательной деятельности (Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев, О.Н. Шахматова); исследования вопросов повышения квалификации педагогов, концепции непрерывного образования, положения о педагогической культуре (Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова,

Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.); теория научно-педагогического сознания А. Днепров; положения о развитии педагогического профессионализма и творчества (К.М. Левитан, Л.М. Митина); представления о сущности и структуре педагогической компетентности (А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Т.Г. Браже, В.И. Горювая, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.Г. Онушкин, Н.С. Розов, В.А. Сластенин и др.); педагогические основы компетентности и компетенции (И.Г. Агапов, В.С. Безрукова, А.С. Белкин, В.В. Нестеров, И.И. Рыданова, М.А. Чошанов, О.Н. Шахматова, С.Е. Шишов и др.).

В данном исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; общетеоретические методы исследования (анализ, синтез, классификация); анализ существующего опыта по исследуемой проблеме; сравнительно-сопоставительный метод; эмпирические методы (наблюдение, изучение результатов деятельности, анкетирование, экспресс-опросы); педагогический мониторинг.

Основные теоретические результаты исследования состоят в том, что: уточнена категория *поле образовательного взаимодействия* как явление и объект исследования в педагогике; определена и обоснована сущность, структура и содержание поля образовательного взаимодействия; выявлены сущностные характеристики субъектов образовательного взаимодействия; проанализированы и систематизированы современные подходы к определению педагогической компетентности; обоснованы критерии условий формирования и реализации позитивной педагогической компетентности в поле образовательного взаимодействия; дана характеристика основным подходам универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия.

Полученные теоретико-методологические выводы расширяют теоретические представления о закономерностях процесса профессионального развития и совершенствования субъектов образовательного взаимодействия, а также служат обоснованием необходимости проектирования системы универсализации педагогической компетентности субъектов образовательного взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представлен комплекс положений и выводов, который может быть использован при разработке соответствующих разделов учебников, учебно-методических и учебных пособий в высшей и средней педагогической школе при преподавании базовых и специальных курсов и семинаров; при осуществлении деятельности современных российских образовательных учреждений.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечивается опорой на системный характер его теоретико-методологических оснований; многообразием фактического материала исследования; использованием системы методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; преемственностью и последовательностью в реализации исходных теоретических положений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 383 с.
2. *Деркач А.А.* Акмеология / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2006. – 424 с.
3. *Кузьмина, Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 162 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования: документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – 282 с.
5. *Алмазова, Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 02.01.06 / Н.И. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.
6. *Нечаев, Н.Н.* Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н.Н. Нечаева, Г.И. Резницкая // Вестн. УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.
7. *Талызина, Н.Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина // В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее: сб. науч. ст. / Всесоюзное общество «Знание»; Политехнический музей; НИИ проблем высшей школы. – М.: Знание, 1986. – 108 с.
8. *Талызина, Н.Ф.* Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов: Изд-во. Саратов. ун-та, 1987. – 173 с.
9. *Шапошников, К.В.* Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 01.13.06 / К.В. Шапошникова. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
10. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
11. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 193 с.
12. *Митина, Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
13. *Никитин, Э.М.* Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 01.00.13 / Э.М. Никитин; Гос. Санкт-Петерб. ун-т. – СПб., 1999. – 42 с.
14. *Кричевский, В.Ю.* Профессиограмма директора школы / В.Ю. Кричевский // Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М.: Педагогика, 1987. – С.67–85.
15. *Веснин, В.Р.* Практический менеджмент персонала / В.Р. Веснин. – М.: Юристь, 1998. – 259 с.

16. *Адольф, В.А.* Профессиональная компетентность современного учителя // В.А. Адольф. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 218 с.
17. *Введенский, В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.
18. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с. – 257 с.
19. *Исаева, Т.Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. Междунар. науч.-практ. интернет-конф.: в 5 ч. – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2009. – Ч. 4. – С. 15–21.
- 20.

The author discusses the main methodological principles, conditional statement of the problem of system design, the universalization of teaching competence of the various participants in the educational interaction, examines various interpretations of the concepts of “competence” and “competent”, describes the psychological and pedagogical study of the scope of professional competence, shows the structure of professional and personal competencies of teachers, justifies the philosophical basis of the study of pedagogical competence.

*Поступила в редакцию 13.10.11*

*Психология обучения иностранным языкам*

Т.И. Ачинович

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ РЕЛИГИОЗНОСТИ**

В статье представлен теоретический анализ работ отечественных и зарубежных психологов, рассматривающих значение религии в обретении личностью смысла жизни. На основании проведенного эмпирического исследования дается сравнительный анализ структурных и содержательных характеристик смысложизненных ориентаций студентов с разными типами религиозности. Описываются качественные различия в структуре смысложизненных ориентаций студентов с разными типами религиозности, общая тенденция которых заключается в том, что для глубоковерующих и верующих студентов ведущими являются альтруистические и когнитивные смыслы, в то время как для неверующих студентов большую значимость представляют гедонистические и статусные смысложизненные ориентации.

На современном этапе, для которого характерны резкие социальные и духовные изменения в жизни общества, белорусская молодежь оказалась в сложной ситуации поиска смысла жизни, ценностных ориентиров и социокультурных устремлений. Сфера ценностей современного белорусского общества походит на многослойный комплекс, в котором одновременно представлены ценности эгоцентрического, группоцентрического, просоциального и общечеловеческого характера. Государство масштабно ведет идеологическую работу, связанную с пропагандой среди населения национальных и общечеловеческих ценностей, отражающих интересы социальных групп, общества и человечества в целом. Весомый вклад в духовную жизнь белорусского общества вносят возрождающиеся религиозные ценности. Они традиционно отличаются трансцендентной направленностью, в чем сближаются с ценностями государственной идеологии. В то же время через средства массовой информации, кино- и видеопродукцию, эстраду, Интернет и другие каналы массовой коммуникации транслируют более приземленные ценности гедонистического и материалистического содержания, имеющие эгоцентрическую направленность. Важно отметить, что государство стремится к соблюдению прав и свобод личности в области мировоззренческого самоопределения и лишь за редким исключением противодействует распространению в обществе какой-либо системы ценностей. Это значит, что личность формирует смысл собственной жизни в условиях ценностного либерализма, который предполагает свободу утверждения или отрицания любых ценностей по отдельности и в любых сочетаниях. Такой ценностный уклад в целом способствует личности в продуктивном поиске

и реализации смысла индивидуальной жизни, но вместе с тем может детерминировать специфические смысложизненные дилеммы и коллизии в ее развитии.

В современных социокультурных условиях произошло обращение к религии, как одному из ведущих культурных источников смысла жизни. Специфическая особенность религии заключается в том, что она кристаллизует общечеловеческие духовные ценности, принятие которых в психологической литературе традиционно связывают с личностной адаптацией, здоровьем, благополучием. Как отмечают Б.С. Братусь, У. Джеймс, В. Франкл, К.Г. Юнг, религия является одним из ключевых проявлений духовной жизни, именно она во многом определяет ценностно-смысловые ориентации личности, сущностно воздействует на все проявления и формы культуры, накладывает существенный отпечаток на развитие социальных процессов [1; 2; 3; 4].

Актуальность нашего исследования диктуется необходимостью эмпирической верификации теоретических положений о религии как источнике формирования смысложизненных ориентаций. Проблема состоит в том, что одни и те же религиозные идеи, верования и представления приобретают в сознании отдельных верующих разный смысл, т.е. по-разному воздействуют на структуру их сознания и поведения. Даже в рамках одной и той же конфессии или одной и той же религиозной общины существуют различия между верующими как в понимании ими религиозных догматов, идей, норм и представлений, так и в характере мотивирующего и регулирующего воздействия этих догматов, норм и представлений на отдельных индивидов, и в частности, на формирование их смысложизненных ориентаций. Это зависит от религиозного типа и характера человека, а также от функции религиозности для каждого отдельного человека. Исходя из этого, значительный теоретический и практический интерес представляет проблема изучения смысложизненных ориентаций студентов с разным типом религиозности.

Осмысление проблемы соотношения смысла жизни и религии может быть рассмотрено в двух плоскостях: 1) важность своего бытия, его смысл и конечную цель человек может обосновать при помощи христианского учения и религиозной веры; 2) сама религия выступает фактором формирования системы ценностей, смыслов и значений, отражающих основы и цели земной жизни, в рамках которых верующий воспринимает и осмысляет мир, себя и других людей.

Так, У. Джеймс считает, что именно религия помогает человеку в решении экзистенциальных проблем (понимание смысла жизни, достижение счастья, понимания смерти и того, что произойдет после нее) [2]. К.Г. Юнг подчеркивает, что религиозный опыт составляет подлинный источник смысла человеческой жизни. Утрата религиозного опыта рассматривается К.Г. Юнгом как отход человека от своих глубинных ресурсов, как катастрофа в масштабах не только отдельной личности, но и всего общества в целом [4]. По мнению Э. Фромма, религия предоставляет человеку ориентиры для поиска смысла жизни, указывает путь самоосуществления человека и достижения им целостности с собой и другими [5].

В. Франкл отмечает, что, с одной стороны, приверженность к религии конкретного человека зависит от стремления к поиску и реализации им смысла своей жизни, а с другой – жизнь наполняется смыслом только благодаря приобретению к трансцендентным ценностям – смысловым универсалиям, обобщающим опыт человечества [3]. К. Роджерс, размышляя о роли религии в жизни человека, отмечает, что утрата смысла жизни, наблюдающаяся среди многих социальных групп, приводит к тяжелым последствиям: психическим заболеваниям, аморализму, наркомании, преступности. Ученый подчеркивает, что именно в религии многие ищут систему жизненных ориентиров и ценностей [6].

Б.С. Братусь отмечает, что религиозная вера проясняет связь с конечными, предельными вопросами жизни и смерти. Религия предлагает свою картину мира, которая субъективно воспринимается и усваивается верующими, порождая в своей душе личностные смыслы своего существования, формируя свое нравственное сознание [1]. Р.М. Грановская указывает, что «вера может выступать как инструмент, позволяющий понимать события, устанавливать их связь с «нормальной» ситуацией, что и обеспечивает возможность противостоять хаосу и конструировать наполненный смыслом мир» [7, с. 17–18]. И.М. Богдановская указывает на то, что религиозный опыт является необходимым компонентом становления личности, описывает смысловую функцию религиозного опыта, которая связана с ориентацией человека в пограничных ситуациях, структурированием жизненного мира, решением конечных, предельных, экзистенциальных проблем, с мысленным выходом личности за пределы обыденного жизненного опыта [8].

К.В. Храмова выделяет следующие особенности религии, помогающие человеку в обретении смысла жизни и его реализации: во-первых, религия, является определенной системой принципов, взглядов, идеалов и убеждений, она объясняет человеку устройство мира, определяет его место в этом мире, указывает ему, в чем состоит смысл жизни; во-вторых, религия дает людям утешение, надежду, духовное удовлетворение, опору; в-третьих, человек, имея перед собой некий религиозный идеал, внутренне меняется и становится способным нести идеи своей религии, утверждать добро и справедливость (так, как понимает их данное учение), смиряясь с лишениями, не обращая внимания на тех, кто осмеивает или оскорбляет его; в-четвертых, религия управляет поведением человека через определенную систему ценностей, моральных установок и запретов [9].

Таким образом, теоретический анализ проблемы показал, что религия выполняет смыслообразующую функцию для личности, является одним из значимых культурных источников формирования смысла жизни посредством предлагаемых ею ценностей, норм, идеалов, картины мира, определяющих отношение человека к миру и выступающих в качестве ориентиров и регуляторов его поведения.

Целью нашего эмпирического исследования было проведение сравнительного анализа структурных и содержательных характеристик смысложизненных ориентаций студентов с разными типами религиозности. Гипотезой исследования является предположение о том, что существуют качественные



различия в структуре смысложизненных ориентаций студентов с разными типами религиозности. В качестве психологического инструментария использовались методика исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова [10] и тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [11]. Сочетание данных методик в нашем исследовании является взаимодополняемым, поскольку благодаря первой мы имели возможность получить структурные и содержательные характеристики смысложизненных ориентаций студентов. В свою очередь, показатели теста СЖО отражают личностное переживание осмысленности, сопровождающей процесс реализации ценностей и смыслов и включение их в основные сферы жизни. Эмпирические данные были подвергнуты статистической обработке с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и t-критерия Шеффе. Математическая обработка результатов проводилась с использованием программы SPSS Версия 13.0. Исследование было проведено на базе БГПУ им. М. Танка, филиала РГСУ в г. Минске, ГрГУ им. Я. Купалы, Института теологии им. святых Мефодия и Кирилла БГУ. В качестве испытуемых выступали студенты 1–4 курсов дневной формы обучения психологического, естественного, филологического, физического и теологического факультетов. Выборочную совокупность составили 232 человека в возрасте от 17 до 25 лет, в том числе 52 юноши и 180 девушек.

На основании проведенного эмпирического исследования по изучению смысложизненных ориентаций студентов с разным типом религиозности были получены следующие результаты. Опираясь на типологию религиозности, принятую в отечественной психологии религии, все испытуемые были разделены на четыре группы: глубоковерующие, верующие, колеблющиеся и неверующие [12, с. 343]. Далее нами был проведен сравнительный анализ смысложизненных ориентаций студентов с разным типом религиозности.

Т а б л и ц а 1

Средние значения и стандартные отклонения показателей СЖО студентов с разным типом религиозности

Показатели СЖО	Тип религиозности							
	Глубоковерующие		Верующие		Колеблющиеся		Неверующие	
	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Цели в жизни	32,03	7,39	28,41	7,84	30,57	6,97	30,8	7,05
Процесс жизни	31,48	5,84	28,97	7,72	31	7,1	29,88	7,57
Результат жизни	24,76	5,76	23,32	6,48	25,09	5,51	24,28	5,54
Локус контроля – я	19,59	5,19	19,23	4,64	20,71	4,31	20,72	4,53
Локус контроля – жизнь	29,48	6,43	28,77	7,15	28,95	6,27	28,32	8,17
Общий показатель СЖО	101,55	20,17	95,65	20,17	100,05	17,9	98,96	21,05

Результаты теста СЖО Д.А. Леонтьева по всей выборке показали, что средние значения всех шкал методики, в том числе общий уровень осмысленности жизни (т.е. субъективное ощущение наполненности жизни смыслом) студентов с разным типом религиозности, сконцентрированы в пределах средних значений в соответствии с выделенными Д.А. Леонтьевым нормами [табл. 1].

У студентов всех групп достаточно развита способность выстраивать свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле, т.е. осмысленность жизненных перспектив, при этом у глубоковерующих среднегрупповые показатели шкалы «Цели в жизни» самые высокие, за ними следуют колеблющиеся и неверующие, самые низкие показатели по этой шкале у верующих. Глубоковерующие и колеблющиеся студенты немного более ориентированы на сам процесс жизни, который представляется им интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом, и более удовлетворены текущей жизнью по сравнению с верующими и неверующими, о чем свидетельствуют показатели шкалы «Процесс и эмоциональная насыщенность жизни». Все студенты осмысленно и достаточно устойчиво оценивают пройденный отрезок жизни, ее продуктивность и самостоятельность, при этом у колеблющихся студентов самые высокие показатели шкалы «Результативность жизни, удовлетворенность самореализацией», за ними следуют глубоковерующие и неверующие, самые низкие показатели по этой шкале у верующих. У глубоковерующих и верующих студентов показатели по шкале «Локус контроля – я» несколько ниже, чем у колеблющихся и неверующих, а по шкале «Локус контроля – жизнь», наоборот, у глубоковерующих, верующих и колеблющихся средние значения несколько выше, чем у неверующих. Это может свидетельствовать о том, что они в своей жизни больше полагаются на Бога, чем на себя. Общий показатель осмысленности жизни имеет самые высокие среднегрупповые значения у глубоковерующих, затем колеблющихся, неверующих, у верующих самые низкие значения. Однако дисперсионный анализ не выявил статистически значимых различий между студентами с разным типом религиозности ни по одной из шкал теста СЖО Д.А. Леонтьева (табл. 1). Как отмечалось, среднегрупповые значения всех показателей осмысленности жизни студентов с разным типом религиозности сконцентрированы в пределах средних значений.

Таким образом, общим для всех групп студентов является средний уровень общей осмысленности жизни и всех ее составляющих: целеустремленность, вера в осуществление планов, сознательный контроль за их исполнением, свободное принятие и осуществление собственных решений, т.е. способность выстраивать свою жизнь в соответствии с поставленными целями и представлениями о ее смысле, удовлетворенность жизнью. Это, возможно, является отражением особенностей студенческого возраста: становлением смысла жизни, формированием жизненных целей и задач,

связанных с будущим, целеустремленностью, верой в осуществление планов, сознательным контролем за их исполнением.

Реализация системного подхода в данном исследовании предполагает рассмотрение структуры смысловых ориентаций. Как отмечает В.Э. Чудновский, смысл человеческой жизни не может быть сведен к какой-либо простой формуле, а представляет собой сложно организованную «структурную иерархию, систему больших и малых смыслов» [13, с. 158]. С помощью методики исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова нами были изучены структурные и содержательные характеристики смысловых ориентаций студентов с разным типом религиозности (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Ранговые ряды смысловых ориентаций студентов с разным типом религиозности

Глубоковерующие			Верующие			Колеблющиеся			Неверующие		
Ранг	Жизненные смыслы	Вес	Ранг	Жизненные смыслы	Вес	Ранг	Жизненные смыслы	Вес	Ранг	Жизненные смыслы	Вес
1	семейные	10,2	1	экзистенциальные	11,0	1	семейные	10,5	1	семейные	11,4
2	альтруистические	11	2	семейные	11,3	2	экзистенциальные	11,6	2	гедонистические	11,6
3	когнитивные	11,3	3	альтруистические	12,8	3	коммуникативные	12,1	3	статусные	12,1
4	экзистенциальные	12	4	коммуникативные	12,8	4	статусные	13,3	4	экзистенциальные	12,6
5	коммуникативные	12,2	5	когнитивные	13,5	5	гедонистические	13,9	5	самореализации	12,3
6	самореализации	14,7	6	самореализации	13,6	6	альтруистические	14,3	6	коммуникативные	14,3
7	статусные	16,3	7	гедонистические	15,5	7	самореализации	14,7	7	альтруистические	15,2
8	гедонистические	18,9	8	статусные	15,6	8	когнитивные	16,5	8	когнитивные	17,1

Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций студентов с разным типом религиозности показал, что для всех групп характерно доминирование семейных смыслов. У глубоковерующих, колеблющихся и неверующих студентов семейные смыслы стоят на первом месте, у верующих – на втором. Это свидетельствует о чрезвычайной значимости семьи для студентов, заключающейся в признании ими семьи в качестве фундамента человеческой жизни. В то же время существуют значимые различия в выборе смысложизненных ориентаций между студентами с разным типом религиозности. Ранжирование среднегрупповых значений показало, что неверующие испытуемые ориентируются в своей жизни в большей мере на гедонистические и статусные смысловые категории, в то же время наблюдается вытеснение альтруистических и когнитивных СЖО. Сочетание высоких позиций экзистенциальных и коммуникативных категорий и низких позиций когнитивных смыслов и смысла самореализации отражает психологическое содержание СЖО колеблющихся. По-другому расставлены смысложизненные приоритеты у верующих, для которых наибольшее значение имеют экзистенциальные и альтруистические СЖО, а гедонистические и статусные смыслы занимают последние места в структуре смысложизненных ориентаций. Для глубоковерующих характерно доминирование альтруистических и когнитивных смысловых категорий и отторжение гедонистических и статусных смыслов.

Исследование различий смысложизненных ориентаций студентов с разным типом религиозности осуществлялось с помощью однофакторного дисперсионного анализа, в котором в качестве независимой переменной фигурировала принадлежность испытуемого к определенному типу религиозности, а в качестве зависимых – показатели смысложизненных ориентаций (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния типа религиозности студентов на показатели смысложизненных ориентаций

Зависимая переменная	Критерий Фишера		Средние значения зависимой переменной				Post hoc сравнения средних значений групп по методу Шеффе, р					
	F	p	Глубоковерующие (1)	Верующие (2)	Колеблющиеся (3)	Неверующие (4)	1↔2	1↔3	1↔4	2↔3	2↔4	3↔4
Цели в жизни	1,92	0,10	32,1	28,4	30,5	30,8						
Процесс жизни	2,03	0,09	31,4	28,9	31	29,8						
Результат жизни	2,04	0,08	24,7	23,3	25,0	24,2						

Локус контроля – я	1,26	0,28	19,5	19,2	20,7	20,7						
Локус контроля – жизнь	0,50	0,73	29,4	28,7	28,9	28,3						
Общий показатель СЖО	1,46	0,21	101,5	95,6	100,05	98,9						
Альтруистические	3,92	0,00	11,3	12,8	14,3	15,2			0,04			
Экзистенциальные	0,55	0,69	12	11,0	11,6	12,6	0,002	0,000	0,000	0,033		
Гедонистические	9,01	0,00	18,9	15,5	14,7	11,6						
Самореализации	1,46	0,21	14,7	13,6	13,9	12,3						
Статусные	5,69	0,00	16,3	15,6	13,3	12,1		0,02		0,03	0,01	
Коммуникативные	2,83	0,02	12,2	12,8	12,1	14,3						
Семейные	1,07	0,37	10,2	11,3	10,5	11,4						
Когнитивные	11,6	0,00	11,0	13,5	16,5	17,1		0,001	0,001	0,001	0,003	

По результатам однофакторного дисперсионного анализа можно заключить, что имеются статистически значимые различия между студентами с разным типом религиозности по выбору ими гедонистических, статусных, альтруистических и когнитивных смыслов. По выбору самореализации, экзистенциальных, коммуникативных, семейных смыслов, а также по показателям шкал теста СЖО Д.А. Леонтьева межгрупповые различия не достигают уровня статистической значимости.

Post hoc сравнения среднегрупповых значений по методу Шеффе свидетельствуют о том, что наблюдаются статистически значимые различия в выборе гедонистических смыслов между группами верующих и неверующих ( $p < 0,05$ ), а также у глубоковерующих со всеми другими типами религиозности – верующими ( $p < 0,01$ ), колеблющимися ( $p < 0,01$ ) и неверующими ( $p < 0,01$ ).

Между группой верующих, с одной стороны, и группами колеблющихся ( $p < 0,05$ ) и неверующих ( $p < 0,01$ ), с другой, существуют значимые различия в выборе статусных смыслов. Различия по этому же параметру существуют между глубоковерующими и колеблющимися ( $p < 0,05$ ). Полученные данные свидетельствует о том, что для глубоковерующих и верующих гедонистические и статусные смыслы являются отвергаемыми, поскольку носят антирелигиозный характер, в то время как для колеблющихся и неверующих они являются весьма значимыми.

Статистические различия высокого уровня значимости зафиксированы по предпочтению когнитивного смысла, одним из которых является познание Бога, между группами глубоковерующих и верующих, с одной стороны, и колеблющимися и неверующими – с другой ( $p < 0,01$ ). Между глубоковерующими и неверующими существуют значимые различия в выборе альтруистических смыслов ( $p < 0,05$ ).

Результаты нашего исследования согласуются с данными, полученными в работе Н.В. Моздор, которая отмечает, что содержательные характеристики смысложизненных ориентаций студентов, находящихся в условиях богословского и светского образования, имеют качественные отличия. Смысложизненные ориентации студентов в условиях богословского образования отличаются направленность на гуманистические ценности, в то время как смысложизненные ориентации студентов светского педагогического вуза имеют противоречивый характер, который заключается в конкуренции материальных и духовно-нравственных ценностей [14, с. 49].

Таким образом, полученные данные позволяют сделать выводы о том, что группы верующих и глубоковерующих студентов наиболее резко дифференцируются от колеблющихся и неверующих по степени принятия тех смыслов, которые традиционно ассоциируются с человеческим идеалом в христианстве, а именно альтруизм, добро, улучшение мира, помощь другим, познание себя, познание Бога. Приобщение к религии способствует более прочному и избирательному закреплению данных ценностей в смысловой сфере личности верующих и глубоковерующих. Верующие и глубоковерующие студенты не приемлют эгоцентрические смыслы гедонистического и статусного характера. Смысл жизни неверующих и колеблющихся студентов базируется на индивидуалистических ценностях и не включает в свое содержание духовные, в частности, религиозные ценности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Братусь, Б.С.* Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии / Б.С. Братусь. – М. : Смысл, 1999, – С. 284–298.
2. *Джеймс, У.* Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. – М.: Наука, 1993. – 432 с.
3. *Франкл, В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. – СПб. : Речь, 2000. – 286 с.
4. *Юнг, К. Г.* Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 302 с.
5. *Фромм, Э.* Психоанализ и религия / Э. Фромм // Сумерки богов/сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. – М. : Политиздат, 1989. – С. 53–71.
6. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 2001. – 480 с.
7. *Грановская, Р.М.* Психология веры / Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2004. – 576 с.

8. *Богдановская, И.М.* Смысловая организация современного религиозного опыта личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.М. Богдановская. – СПб., 2002. – 187 л.
9. *Храмова, К.В.* Особенности самосознания современной молодежи с различной религиозной ориентацией: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / К.В. Храмова. – Уфа, 2004. – 153 л.
10. *Котляков, В.Ю.* Методика исследования системы жизненных смыслов / В.Ю. Котляков // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 18–21.
11. *Леонтьев, Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
12. *Крысько, В.Г.* Социальная психология / В.Г. Крысько. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 448 с.
13. *Чудновский, В.Э.* Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена / В.Э. Чудновский // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы III–V симпозиумов/ПИ РАО; редкол.: В.Э. Чудновский [и др.]. – М., 2001. – С. 156–164.
14. *Моздор, Н.В.* Влияние современной образовательной среды на формирование смысложизненных ориентаций у студентов / Н.В. Моздор // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 2. – С. 48–49.

Article presents a theoretical analysis of the work of domestic and foreign psychologists, considering the importance of religion in the acquisition of the individual meaning of life, describes the results of a comparative analysis of structural and content characteristics, vitally meaningful orientations of students with different types of religiosity.

*Поступила в редакцию 02.11.2011*

**О.В. Иванов**

## ВОЗРАСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ КОНТЕКСТНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена определению возрастного периода, оптимального для формирования умений и навыков, связанных с пониманием контекстной речи. Таким периодом представляется младший школьный возраст. Именно на этом этапе возникают подходящие внутренние (связанные с особенностями возрастного развития) и внешние (обусловленные отношением ребенка и общества) условия. Это подтверждает как анализ психологической литературы, так и проведенный автором обучающий эксперимент, в ходе которого у учащихся 3 класса были успешно сформированы требуемые умения и навыки. Предложена оригинальная диагностическая и обучающая методика, позволяющая учителю видеть трудности понимания контекстной речи, с которыми младшие школьники могут столкнуться в более старших классах, уже «сегодня», а также учить их преодолевать.

Обучение ребенка пониманию контекстной речи (речи, содержание которой раскрывается лишь в самом контексте) требует в первую очередь определения этапа, на котором это обучение наиболее целесообразно. Уже

многие годы психология занимается выявлением периодов, благоприятных для формирования тех или иных психических процессов и свойств, – так называемых сензитивных периодов. Как отмечает В.П. Зинченко, в эти периоды отмечается повышенная чувствительность к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий [1]. Высказываются мнения, что для развития мыслительных способностей сензитивным периодом можно считать 5 и 6 классы средней школы [2], а для закладывания основ гипотетико-рассуждающего мышления – начало подросткового возраста [3]. По мнению Б.А. Никитюк, сензитивными для речевого развития ребенка являются разные возрасты – в зависимости от конкретного аспекта (например, моторики или фонематического слуха). Автор добавляет, что период, сензитивный для одной функции, может сопровождаться ухудшением функционирования другой [4]. По мнению Р. Аткинсон и соавторов, если во время такого периода определенный аспект поведения не был полностью сформирован, он может так и не получить полноценного развития, в то время как опыт, полученный за это время, может оказаться слишком прочным, что исключает возможность его дальнейших корректировок [5].

Оптимальным этапом для обучения пониманию контекстной речи представляется младший школьный возраст. Как показывают наблюдения С.Л. Рубинштейна, ребенок начинает пытаться (часто с ошибками) использовать контекстную речь в старшем дошкольном возрасте, однако лишь в процессе обучения она получает определенное развитие, так как наиболее тесно связана с задачами, которые ребенок должен решать на этом этапе; например, с изложением материала, не связанного с чем-то, пережитым самим субъектом [6]. Л.С. Выготский отмечает, что «... ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя. Это всегда относится к здоровому школьному обучению. Ребенка начинают обучать письму тогда, когда у него еще нет всех тех функций, которые обеспечивают письменную речь. Именно поэтому обучение письменной речи и вызывает к жизни и ведет за собой развитие этих функций» [7, с. 253]. Продолжая эту мысль, можно заметить, что и понимание контекстной речи становится актуальным именно в школе. Необходимые же умения и навыки у большинства учащихся начальной школы еще не сформированы. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что даже учащиеся с хорошими показателями выполнения тестов интеллектуального развития испытывают затруднения, связанные с пониманием связных сообщений [8].

Для уяснения специфики овладения учащимися навыками и умениями, определяющими понимание контекстной речи, следует обратить внимание на особенности понимания письменной речи, поскольку она по своим грамматическим особенностям намного ближе к контекстной речи, чем устная. Так, при чтении, по данным С.Л. Рубинштейна, имеет место не просто перевод письменных знаков в устную речь, а сложная мыслительная деятельность. В отличие от понимания устной речи, когда «...интонации, паузы, голосовые подчеркивания, целая гамма выразительных средств содействуют пониманию», здесь «... нужно без помощи всех этих вспомогательных средств, опираясь на один лишь текст, определив относительный



удельный вес и правильное соотношение входящих в данный текст слов, дать ему самостоятельное истолкование», причем «... задача заключается в том, чтобы по словам текста, дающим совокупность опорных точек... – правильно реконструировать его содержание как смысловое целое» [6, с. 490]. Очевидно, что ребенок может научиться успешно производить эту сложную деятельность лишь в условиях полноценного и комплексного обучения, а это лучше всего осуществлять именно в рамках школьного обучения. Р. Бест и соавторы рассматривают 3–5 классы школы как наиболее подходящий период для достижения этой цели [9].

Младший школьный возраст характеризуется рядом особенностей, подтверждающих его сензитивность для формирования умений и навыков, связанных с пониманием контекстной речи. Учебная деятельность является ведущей в данном возрасте. Ребята активны в познании нового и еще не перегружены стереотипами. Никогда больше в школе они не занимаются столь прилежно, как в начальных классах. Дети испытывают сильную потребность в умственном развитии, достаточной умственной стимуляции и потому все, имеющее развивающую направленность, вызывает у них положительные эмоциональные переживания [10; 11]. Кроме того, по данным Н.П. Локаловой, в этом возрасте получают интенсивное развитие высшие формы аналитико-синтетической деятельности, связанные со смысловой переработкой вербального материала. [12]. Д.Н. Узнадзе отмечает, что дошкольный и младший школьный возраст – период наиболее сильной возбудимости установки (т.е. для ее создания нет нужды в большом количестве установочных экспозиций) [13]. Это говорит о меньших возможностях для коррекции механизмов понимания контекстной речи в более старшем возрасте. В подростковом возрасте изменяется ведущая деятельность: общение со сверстниками приходит на смену учебной деятельности. Школьники часто теряют интерес к учебе, если у них отсутствует сильная мотивация. У них формируется все больше различных стереотипов, которые препятствуют усвоению нового. В то время как знания в начальной школе предлагаются в доступной форме и это предъявляет менее жесткие требования к навыкам и умениям, связанным с пониманием контекстной речи, в более старших классах данная ситуация существенно меняется, поскольку возрастает объем и сложность материала. Формирование необходимых умений и навыков (если это и произойдет) может оказаться запоздалым, из-за чего многие учащиеся превращаются из вполне успевающих в отстающих, не справляясь с новыми требованиями школьной программы, теряя начальный задор и мотивацию [14; 15].

Что касается дошкольного возраста, большинство учащихся еще не владеют грамматикой родного языка, а это существенно ограничивает их возможности в плане понимания связных речевых сообщений, поскольку понимание даже одного предложения предполагает прежде всего усвоение грамматических кодов, лежащих в его основе [16]. Воспринимая же весь текст, учащийся должен производить гораздо более сложную работу. Иная ведущая деятельность этого возраста (игровая) предполагает первостепенное развитие мотивационно-потребностной сферы. Происходит ориентация в

сфере человеческих отношений, усвоение общественных ролей и правил поведения. И хотя ребенок все чаще встречается с контекстной речью, ситуативная речь преобладает в этом возрасте и получает преимущественное развитие. В старшем дошкольном возрасте, однако, уже имеются возможности для формирования некоторых умений и навыков, важных для понимания контекстной речи. Это может происходить как в самой игре, так и при выполнении различных развивающих заданий. Например, чтобы не потерять нить игры, ребенок вынужден сосредотачиваться на восприятии игровой информации, ограничивая поступление любой другой. Новые данные он пытается связать с уже известными, а также с реальной жизнью. Игра часто требует «гибкого» поведения ее участников, готовности перестроить его при изменении ситуации. И, несомненно, все время необходимо удерживать актуальную информацию в рабочей памяти. Все эти аспекты игровой деятельности дошкольников можно рассматривать и как факторы понимания контекстной речи. Соответствующие им умения и навыки важны и тем, что во многом определяют готовность ребенка к школе.

Учитывая благоприятные внешние и внутренние условия, можно сделать вывод, что обучение пониманию контекстной речи целесообразнее осуществлять в начальных классах школы. Это позволит облегчить ребятам учебу в последующих классах, а также приобретение новых знаний, умений и навыков в течение всей жизни.

Сензитивность данного периода для формирования умений и навыков, связанных с пониманием контекстной речи, подтверждают и данные обучающего эксперимента, проведенного нами в 3-х классах средней школы №4 г. Минска в 2007/08 учебном году. Практически у всех участников экспериментальной группы было отмечено эффективное формирование умений и навыков, связанных с пониманием контекстной речи.

Предложенная в ходе эксперимента методика, построенная с учетом идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, может стать эффективным прогностическим инструментом, простым и удобным, позволяющим учителю без отрыва от программы по литературному чтению моделировать те трудности, которые возникнут у каждого конкретного учащегося при восприятии сложного материала или больших объемов информации (что имеет место в более старших классах). То есть учитель может ориентироваться не на «сегодняшний», а на его «завтрашний день». Даже если все учащиеся младших классов хорошо справляются с требованиями школьной программы, такая картина может кардинально измениться, поскольку в 4–5 классах эти требования значительно повышаются, становясь непреодолимым барьером для многих школьников. Наша программа включает ряд заданий, центральным элементом среди которых являются макротексты, построенные таким образом, что в их сюжетный каркас внесены затрудняющие понимание избыточные единицы. Эти единицы взяты из самого текста, а их лексические и фонетические свойства максимально приближены к элементам смыслового каркаса, что создает значительную сложность для их вычленения, не искажая при этом восприятия текста и

узнавания других единиц. То есть учащиеся сталкиваются с «замаскированными» трудностями. Заинтересованные содержанием, они с готовностью преодолевают их, чтобы приблизиться к пониманию текста. Данная методика моделирует возможные затруднения при восприятии более сложного материала, ориентируя учителя на зону ближайшего развития каждого учащегося. Как можно заметить, получает реализацию также индивидуальный подход в обучении – вне зависимости от количества учеников в классе и уровня мастерства педагога. Входящие в программу задания помогают не только увидеть, но и решить проблему понимания младшими школьниками контекстной речи. Они не создают каких-либо перегрузок для учащихся, легко вписываются в школьную программу по литературному чтению, а использованные тексты соответствуют уровню сложности 2–3 класса.

Таким образом, определен и обоснован сензитивный период для формирования умений и навыков, связанных с пониманием контекстной речи – младший школьный возраст. На этом этапе учащиеся еще достаточно легко воспринимают все новое, готовы отказаться от старых знаний и умений, если они не обеспечивают достижения необходимых результатов. И хотя понимание контекстной речи представляет затруднения для учащихся уже в начальных классах, оно является необходимым условием усвоения знаний, предусмотренных школьной программой, а следовательно, и общего психического развития учащихся, поскольку учебная деятельность является ведущей на данном возрастном этапе. Учет этих особенностей позволит более качественно отразить развитие ребенка в онтогенезе, внести вклад в изучение закономерностей формирования у него познавательных процессов и, в конечном счете, организовать полноценное и комплексное обучение младших школьников, учитывающее все особенности этого возрастного периода. Кроме того, с учетом особенностей возраста создан прогностический и обучающий инструмент, позволяющий учителю моделировать трудности, которые могут возникнуть у каждого конкретного учащегося при восприятии более сложного материала или больших объемов информации (что имеет место в более старших классах), а также совершенствовать механизмы понимания контекстной речи у младших школьников. Это осуществляется без отступлений от требований школьной программы по литературному чтению и не создает чрезмерной умственной нагрузки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зинченко, В.П.* Принципы психологической педагогики / В.П. Зинченко // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 9–17.
2. *Соловьева, О.В.* Закономерности развития познавательных способностей школьников / О.В. Соловьева. – Вопр. психологии. – 2003. – № 3. – С. 22–34.
3. *Локалова, Н.П.* Уроки психологического развития для младших подростков / Н.П. Локалова // Вопр. психологии. – 2003. – №6. – С. 40–52.

4. *Никитюк, Б.А.* К вопросу о сенситивных, критических и кризисных периодах / Б.А. Никитюк, Р.С. Черкасова // Практическая психология и логопедия. – 2008. – №2. – С. 21–30.
5. Введение в психологию / Р.Л. Аткинсон [и др.]. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 713 с.
6. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
7. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – 504 с.
8. *Иванов, О.В.* Использование тестов интеллекта при изучении понимания речи как когнитивного и социально-психологического феномена (у детей младшего школьного возраста) / О.В. Иванов // Культурно-психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе: сб. науч. тр.: в 2 ч. – Минск : БГПУ, 2009. – Ч. 1. – С. 61–62.
9. *Best, R.M.* Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts / R.M. Best, R.G. Floyd, D.S. McNamara // Reading Psychology. – 2008. – V. 29, №2. – P. 137–164.
10. *Филиппова, Е.В.* Формирование логических операций у шестилетних детей / Е.В. Филиппова // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 43–50.
11. *McGregor D.* Developing thinking; developing learning : a guide to thinking skills in education / D. McGregor. – Maidenhead, Berkshire, England ; N.Y., NY : McGraw-Hill, Open Univ. Press, 2007. – 330 p.
12. *Локалова, Н.П.* Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте / Н.П. Локалова // Вопр. психологии. – 1996. – №2. – С. 113–129.
13. *Узнадзе, Д.Н.* Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
14. *Чернов, П.Н.* Об учете возрастно-психологических особенностей учащихся / П.Н. Чернов // Вопр. психологии. – 1984. – № 5. – С. 104–106.
15. *Chall, J.S.* The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind / J.S. Chall, V.A. Jacobs, L.E. Baldwin. – Cambridge, Mass : Harvard Univ. Press, 1990. – 191 p.
16. *Лурия, А.Р.* Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.

The article aims to define the most appropriate (sensitive) period for acquiring skills, essential for connected discourse comprehension. The evidence obtained from a controlled experiment as well as through a survey of published literature indicates that the acquisition of such skills should take place during early school age. A program is also proposed which enables the teacher to anticipate a child's future difficulties in comprehending connected discourse and prevent them by forming a number of crucial skills.

*Поступила в редакцию 30.11.2011*

Е.А. Климович

## НОРМАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧУВСТВА ЯЗЫКА

Нормативный показатель сформированности чувства языка проявляется в степени соответствия речевых единиц норме и узусу данного языка, в контроле качества реализации фразы и ее адекватности намеченной цели. Анализ результатов экспериментального исследования показал, что ошибочные ответы испытуемых при определении рода существительных русского языка составили 0,7 %. Во французском языке неверные ответы составляют 10 %, отказ от ответа – 1 %. Ошибки, допущенные в русском языке, обусловлены асемантическим значением рода, смысловыми и ассоциативными связями с представителями мужского и женского пола; а во французском языке – языковой формой существительного, а также интерференцией родного языка.

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 нет. 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 [1, с. 104].

Нормативность речи – степень соответствия речевых единиц норме и узусу данного языка – является одним из важнейших показателей сформированности чувства языка, которое выступает в роли “цензуры”, оценивающей правильность употребляемых и воспринимаемых языковых единиц, а также контролирует качество реализации фразы и ее соответствие намеченной цели. Строгость и суровость этой “цензуры” зависит от уровня владения языком, от степени приобщенности человека к культуре речи.

Нет единой, неизменной точки зрения о том, “что такое хорошо и что такое плохо” в языке, что считать нормой, а что – отклонением от нее. По мнению В.А. Ицкович, норма – это “существующие в данное время в данном языковом коллективе и обязательные для всех членов коллектива языковые единицы и закономерности их употребления, причем эти обязательные единицы могут либо быть единственно возможными, либо выступать в виде сосуществующих вариантов” [2, с. 12–13].

Нормативность языкового явления базируется на наличии трех признаков: 1) на его соответствии структуре языка, 2) на факте его массового и регулярного воспроизведения в процессе коммуникации, 3) на кодификации, которая носит по отношению к норме чаще всего ретроспективный характер, фиксирует уже сложившиеся в процессе общения явления [3, с. 338]. 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” [4, 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, слушают речь окружающих, при этом у них возникают стереотипы языковых единиц, целый набор сгруппированных и упорядоченных языковых ассоциаций, структурные схемы построения высказываний, с которыми они дальше будут сравнивать любой воспринимаемый или порождаемый языковой материал. А если последний не будет соответствовать приобретенному 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.А. Виноградов даже ввел понятие *супернормы*, под которым понимается наложение нормы родного языка на норму иностранного языка [5, с. 274]. На успешность овладения иностранным языком, конечно же, оказывают влияние особенности родного языка, так как его привычные языковые стереотипы выступают своего рода барьерами, которые необходимо разрушить в случае их несовпадения в обоих языках.

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. “Если ребенок развивается в мире диалектной речи или в просторечной среде, то он обязательно усвоит соответствующую лексику, фонетику, грамматику на уровне языковой интуиции” [6, с. 195]. 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.) [7, с. 18]. Не следует также игнорировать тот факт, что человек, который обычно говорит правильно, может допускать ошибки, если ему нездоровится или он устал, если он взволнован или слишком занят другими вещами.

Обычно в сознании говорящих норма проявляется в несформулированной, неявной форме. Индивидуальное знание очень часто не поддается

“экспликации и четкому, логическому описанию” носителем языка даже в тех случаях, когда нечто переживается как знакомое [8, с. 12]. 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.

Для изучения особенностей сформированности чувства языка на родном и иностранном языках было проведено экспериментальное исследование. 200 существительных французского и такое же количество слов русского языка послужили в качестве экспериментального материала. Списки словесных стимулов обоих языков были пропорционально уравнены по количеству одушевленных/неодушевленных, абстрактных/конкретных существительных, слов с различным коннотативным значением и стилистической окраской.

Все словесные стимулы, записанные на магнитную ленту, были начитаны женским голосом, более привычным для испытуемых, так как большинство преподавателей являются лицами женского пола. В качестве дикторов выступили носители языка, что обеспечило четкость и нормативность произнесения всех слов русского и французского языков.

Оптимальный интервал между словесными стимулами был установлен экспериментальным путем, он составил одну секунду. С помощью компьютера был точно выверен интервал между предъявляемыми словами. Необходимость быстро реагировать на словесные стимулы обеспечила интуитивный характер, спонтанность ответов испытуемых, потому что времени на размышления, на анализ морфологических, словообразовательных показателей рода у них не было.

В качестве испытуемых выступили 30 студентов 4 курса МГЛУ, которые изучают иностранный язык в искусственных условиях; для них русский язык является родным, а французский – первым иностранным. Экспериментальная установка состояла из компьютера, использовавшегося для предъявления словесных стимулов, а также магнитофона для записи ответов испытуемых с целью последующего вычисления латентных периодов и интерпретации результатов.

Для минимализации интерферирующего влияния русского языка на французский, сначала выполнялось задание на французском языке, а потом – на русском. Испытуемого знакомили с инструкцией, согласно которой нужно было определить как можно быстрее род существительных, сказав “он” для слов мужского, “она” для слов женского, “оно” для слов среднего рода. Инструкция, предъявляемая как на слух, так и в печатном виде, была на том же языке, что и следующее за ней задание.

Затем следовало вработывание, в ходе которого участник эксперимента определял род словесных стимулов, знакомясь со скоростью их предъявления. После ответов на вопросы испытуемого, разъяснения возникших сложностей, следовало экспериментальное задание на определение рода имен

существительных. Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально.

Анализ результатов показал, что ошибочные ответы испытуемых при определении рода существительных русского языка составили 0,7 %. Во французском языке неверные ответы составляют 10 %, отказ от ответа – 1 %.

Род 171 слова русского языка (85,5 %) был правильно определен всеми испытуемыми. По одному участнику эксперимента ошиблось в определении рода 21 слова (10,5 %), по два человека – 7 слов (3,5 %); пять испытуемых неправильно определили род одного слова (5 %). Отметим, что ошибки относятся главным образом к неодушевленным именам существительным (93 %).

На первый взгляд трудно объяснимым является тот факт, что ненормативное отнесение к другому роду не является равномерным для слов мужского, женского и среднего рода. Так, например, 52,5 % неверных ответов зафиксированы на словесные стимулы женского рода, 40 % – среднего, и только 7,5 % – мужского рода.

Итак, больше всего ошибок допущено испытуемыми при определении рода слов женского рода. По-видимому, по причине того, что соотношение грамматического женского рода с биологическим женским полом является наиболее сильным (например, *учительница* всегда обозначает женщину). Неодушевленные существительные пола, естественно, не имеют, что и послужило причиной отнесения их в 69 % случаев к “внеполовому” среднему роду. Определение рода лексических единиц *решительность* (один испытуемый), *ответственность* (один испытуемый) как мужского продиктовано, вероятно, социально-культурными факторами, так как данные качества принято считать более значимыми для мужчин.

Связь грамматического мужского рода с биологическим мужским полом менее сильная, так как лексические единицы мужского рода обозначают как лиц мужского пола (*мальчик, дедушка*), так и представителей обоих полов (*учитель, продавец*), а также могут вообще не иметь связи с полом (*министр, архитектор*). Такой широкий спектр значений мужского рода поспособствовал правильному определению рода как одушевленных (100 %), так и неодушевленных (99 %) существительных. Ненормативное отнесение к среднему роду слов *полумрак, захват* (по одному испытуемому) детерминировано, возможно, их принадлежностью к разряду неодушевленных существительных, а также средним родом предшествующей слову *полумрак* лексической единицы *приключение*. Неверное определение рода словесного стимула *восторг* (один испытуемый) может быть обусловлено как женским родом предшествующего слова *инфекция*, так и сложившимся социокультурным стереотипом: выражение эмоций – это скорее прерогатива женщин.

Анализируя ошибочное отнесение словесных стимулов среднего рода к иному роду, следует отметить, что лишь в 19 % случаев испытуемые определяли их род как мужской: слова *сражение* (три испытуемых) и *письмо* (один испытуемый) отнесли к мужскому роду. Принимать участие в сражениях –



занятие мужчин. Видимо, мужской пол субъектов действия повлиял на стремление отнести к этому же роду наименование самого действия.

В 81 % случаев ошибочного определения рода имен существительных среднего рода испытуемые относили их к женскому роду. Очевидно, это объясняется явлением обратной интерференции. Во французском языке нет среднего рода. Соответственно, все существительные относятся либо к мужскому, либо к женскому роду. В русском языке слова среднего рода оканчиваются на гласный, что более характерно для лексических единиц женского рода, чем мужского, что и повлияло на выбор испытуемыми женского рода.

Ненормативное определение рода существительных французского языка составляет 10 %. Род 78 слов (39 %) все испытуемые определили верно. По одному испытуемому ошиблось в определении рода 28 словесных стимулов (14 %), по два – в 27 (13,5 %), по три – в 14 (7 %), по четыре – в 15 (7,5 %). Более чем пять ошибок допущено в определении рода 37 слов (18 %).

Неверные ответы испытуемых могут быть обусловлены семантическим значением существительного, отсутствием морфологических или словообразовательных показателей рода, фонетическим и/или графическим обликом слова, родом лексического эквивалента русского языка. Чтобы выявить, что в большей мере повлияло на многочисленные ненормативные ответы участников эксперимента, представляется целесообразным проанализировать словесные стимулы, в определении рода которых было допущено наибольшее количество ошибок.

Итак, максимальное количество неверных ответов допустили испытуемые, отнеся лексическую единицу *souris* ‘мышь’ к мужскому роду (90 % случаев). Столь массовому предпочтению указанного рода в большой степени поспособствовало, с одной стороны, наличие непроизносимой согласной на конце слова, что согласно общему глубинному правилу французского языка указывает на мужской род. С другой стороны, мы слышим то, что хотим услышать. Объективность восприятия довольно относительна, так как прогнозирование, основанное на прошлом опыте, важность, коннотативное значение слова активно влияют на данный процесс. Результатом ошибочного прогноза испытуемых (14 %), услышавших вместо *souris* более частотное и связанное с положительными эмоциями существительное *sourire* ‘улыбка’, о чем они сообщали после проведения эксперимента, явились неверные ответы участников эксперимента. Оговорки, описки, ошибочное восприятие на слух ориентированы главным образом на более вероятный в частотном отношении вариант [9, с. 257].

Второе место по количеству ненормативного определения рода имеет словесный стимул *doute* ‘сомнение’. 25 испытуемых (83 %) без долгих размышлений (в среднем за 488 мс) ошибочно отнесли его к мужскому роду. Женский же род данного слова у пяти участников эксперимента вызвал больше сомнений, ответы последовали в среднем за 858 мс. Ошибки и продолжительные латентные периоды обусловлены, очевидно, ярко выраженной морфологической “женской” формой указанного слова, так как подавляющее большинство французских существительных, оканчивающихся на произносимый согласный [t] относятся к женскому роду.

Лексические единицы, не имеющие выраженных грамматических показателей рода, принадлежащие, несмотря на идентичные окончания, к разным родам, характеризуются большим количеством ненормативных ответов и низкой скоростью реакции на них. Так, на третьем месте по количеству допущенных испытуемыми ошибок (60 %) стоят слова *joie* ‘радость’, *loterie* ‘лотерея’. Определить род перечисленных существительных по фонетическому облику невозможно. Сравним, например, *un roi, une oie, un poid; un abri, une théorie, un safari, une librairie, un coloris*. Окончания данных слов, часто, хотя далеко не всегда помогающие при зрительном восприятии отнести их к нужному роду, не произносятся. Таким образом, при восприятии на слух данные лексические единицы имеют полностью одинаковые окончания.

Существительное *drame*, в определении рода которого ошиблось также 60 % испытуемых, характеризуется наличием фонетически похожего лексического эквивалента русского языка *драма*. Но подобие форм не гарантирует отнесение к одному и тому же грамматическому роду. Во французском языке за данным словом закрепился мужской, а в русском – женский род. Для определения рода лексической единицы *drame* в среднем понадобилось 595 мс. Вероятно, род существительного в русском языке, конкурирующий с таковым иностранного языка, фиксируется в сознании как первичный и переносится на соответствующий лексический эквивалент иностранного языка.

Согласно психоаналитическим концепциям, ошибки представляют собой “смотровые щели”, через которые можно заглянуть в бессознательную сферу человеческой психики [9, с. 255], что помогает лучше понять глубинные причины отнесения слова к определенному грамматическому роду.

Подводя итог, можно утверждать, что ошибки, допущенные испытуемыми в процессе определения рода существительных русского языка, обусловлены, главным образом, асемантическим значением рода, смысловыми и ассоциативными связями с представителями мужского и женского пола. Ненормативные ответы во французском языке детерминированы в первую очередь языковой формой существительного, отсутствием четко выраженных морфологических и/или словообразовательных показателей рода, неоднозначностью соотношения окончаний и суффиксов с грамматическим родом, а также интерференцией родного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Каравашкина, М.В. Понятия «нормы» и «узуса» и их применение к русскому литературному языку до XVII века / М.В. Каравашкина // Филол. науки. – 1999. – №6. – С. 102–112.
2. Ицкович, В.А. Норма и ее кодификация / В.А. Ицкович // Актуальные проблемы культуры речи: сб. ст. / под ред. В.Г. Костомарова, Л.И. Скворцова. – М. : Наука, 1970. – С. 9–40.

3. Лингвистический энциклопедический словарь / науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР; гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
4. Гохлернер, М.М. Чувство языка и его измерения / М.М. Гохлернер, П.Б. Невельский, И.А. Рапопорт // Материалы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике / редкол.: И.А. Рапопорт (отв. ред.) [и др.]. – М. : Изд-во АН СССР, Ин-т языкознания, 1970. – С. 154–156.
5. Виноградов, В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры / В.В. Виноградов // Основы культуры речи: хрестоматия; учеб. пособие для филол. спец. вузов / сост. Л.И. Скворцов. – М. : Высш. шк., 1984. – С. 273–275.
6. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
7. Васильева, А.Н. Основы культуры речи / А.Н. Васильева. – М.: Рус. яз., 1990. – 247 с.
8. Залевская, А.А. Некоторые актуальные направления психолингвистического исследования лексики / А.А. Залевская // Проблемы семантики: психолингвистические исследования: сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Залевская. – Тверь: Изд-во Твер. ун-та, 1991. – С. 5–17.
9. Сыдыкбекова, Д.Т. Речевые ошибки в их отношении к сфере бессознательного / Д.Т. Сыдыкбекова // Бессознательное: природа, функции, методы исследования / под общ. ред. А.С. Прангишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 255–259.

The article presents a review of norm index of the sensitivity of a language. Analysis of the experimental research showed that wrong answers made in the Russian language are caused by semantic value and associations, in the French language – by the language form of the word, as well as by the interference of the mother tongue.

*Поступила в редакцию 08.11.2011*

**Н.В. Кухтова**

### **ИДЕНТИЧНОСТЬ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОИСК**

(адаптация методики «Содержание просоциальной идентичности»)\*

В статье анализируются различные подходы к изучению идентичности российских и западноевропейских психологов, показывается общая конструктивность этого направления исследований. Представлена адаптация зарубежной методики «Содержание просоциальной идентичности» (GSA, Barriga et al., 2001) в новой культурной, этнической и языковой среде. Описаны результаты валидизации (содержательной, критериальной, конструктивной) и надежности (внутренней согласованности, ретестовой надежности). Методика позволяет изучить просоциальную идентичность, в которую входят моральные,

---

\* Работа выполнена при поддержке БРФФИ в рамках проекта № Г11М-073.

моральные просоциальные и неморальные качества. Методика адресована прежде всего психологам, студентам, для сопровождения учебной и профессиональной деятельности специалистов сопутствующих профессий.

Постановка и решение вопросов идентичности, несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные разработки, является актуальной задачей науки и практики. Это связано с обострившимися проблемами кризиса идентичности современного человека, изменением системы ценностей, размыванием социально-ролевой структуры общества. Как отмечает С.Г. Климова (2000), неясность оснований, по которым структурируется социальное пространство, означает неопределенность правил и норм взаимодействия с различными категориями людей, что обуславливает кризис идентичности [1]. Неоднозначность определения природы, закономерностей и механизмов проявления идентичности, дискуссионный характер выявления феноменологии и классификации, структуры и генезиса состояний идентичности, малая изученность просоциальной формы идентичности, определяет постановку проблемы.

Значительный вклад в развитие представлений об идентичности внесли многие исследователи (Г.М. Андреева, Н.В. Антонова, М.В. Заковоротная, Н.Л. Иванова, И.С. Кон, Ц.П. Короленко, Ю.В. Ставропольский, Е. Erikson, J. Marscia, G. Mead, Н. Tajfel и др.), определяя идентичность как сформированный целостный образ себя в контексте отношений человека с миром и социальной реальностью [2; 3; 4; 5]. Ряд ученых используют термины *Я-концепция*, *образ Я*, *самосознание*, *самоотношение*, *самооценка*, *самотождественность*, *самоидентификация*, придавая особое значение становлению и формированию идентичности как основы развития и уникальности личности (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, Л.Д. Межеричкая, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, В.А. Ядов и др.) [4; 6]. Идентичность является сложным феноменом, «многослойной» психической реальностью различных уровней сознания, которая имеет индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Однако использование понятия в научной среде имеет до сих пор достаточно неоднозначные трактовки:

- это чувство тождественности и непрерывности собственной личности, сопровождается ощущением уверенности во внешнем одобрении, определяет целенаправленность и осмысленность жизни (Е. Erikson) [5];

- это когнитивная система, исполняющая роль регуляции поведения в соответствующих условиях (G.M. Breakwell, Н. Tajfel, J. Turner) [7];

- это чувство непрерывности своего бытия как сущности, отличной от всех других («Критический словарь психоанализа» Ч. Райкрофта);

- это динамическая структура, связанная с биологическим и социальным контекстом жизни человека, где элементами выступают самоопределения в виде суждений относительно себя и своей жизни (Н.В. Антонова) [2];

- это результат профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющейся в осознании себя с Делом и Другими (Л.Б. Шнейдер) [8];

- условный конструкт личности, не являющийся статичным и постоянно содержащий динамические мотивационные тенденции, уравнивающие внутренние и внешние импульсы (И.С. Кон) [4].

В зарубежных исследованиях выделяется несколько основных подходов к изучению проблемы идентичности. В рамках *психоаналитического* подхода (E. Erikson, J. Marcia, S. Freud и др.) идентичность рассматривается как интегративное образование, которое дает возможность человеку объединить представления о себе как индивидуальности и как члене общества [5]. В *когнитивистском* подходе (G. Breakwell, H. Tajfel, J.C. Turner и др.) идентичность предстает как когнитивная структура, которая не только регулирует поведение личности, но и является неотъемлемой частью Я-концепции личности [6]. В русле *символического интеракционизма* (E. Goffman, R.D. Fogelson, J. Habermas, J. Mead и др.) исследователи придерживаются мнения о том, что формирование Я происходит непосредственно под влиянием оценок других людей и ведущая роль в становлении идентичности принадлежит интеракции.

Существует определенное разнообразие представлений о структуре, видах и типах, формах идентичности. В частности, E.H. Erikson (1968) выделял эго-идентичность, позитивную и негативную идентичность, Д. Миллер считает, что имеется центральная и периферическая личная идентичность, а также присутствуют и различные суб-идентичности (R.D. Fogelson, 1982). Иные формы идентичности называет D.J. De Levita:

- это приписная, определяемая признаками принадлежности к определенной расе, группе населения или определенному полу, и эти условия формируют соответствующие элементы идентичности;

- приобретенная, которая возникает на основе собственных профессиональных достижений;

- заимствованная, где в основе лежит характер выполнения ролей, усвоенных в ходе развития, которые могут быть заимствованы у кого-то или обусловлены ожиданиями окружающих.

Взгляды исследователей о соотношении понятий социальной и личностной идентичности различны. Часть из них рассматривают социальную и личностную идентичность как взаимоисключающие понятия. Сторонники когнитивного направления – H. Tajfel (1974, 1978, 1979), J. Turner (1979, 1985, 1987), J. Habermas (1976), G. Breakwell (1986) – выделяют два аспекта идентичности – личностно и социально ориентированный, где Я-концепция представляется как когнитивная система, регулирующая поведение [7]. Первая подсистема относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт, вторая – складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям.

Теория социальных репрезентаций (W. Doi, S. Moscovici и др.) предполагает существование как различий, так и подобия на уровнях социальной

и личностной идентичности. В концепции символического интеракционизма подчеркивается общность социальных истоков социальной и личностной идентичности и некая аналогичность, синхронность процессов их формирования (J. Deschamps, T. Devos и др.). Содержание личностной идентичности связано с такими качественными характеристиками образа Я, как физические характеристики, психические свойства, рефлексивные и мировоззренческие характеристики. К характеристикам социальной идентичности относятся социальные роли, прежде всего семейные, принадлежность к сообществу, референтной группе, статусная позиция.

Рассматривая проблему соотношения социальной детерминации идентичности и свободы личности, например, G.H. Mead (1975) структурирует идентичности, подразделяя их на два вида:

- неосознаваемая, базирующаяся на неосознанно принятых нормах, привычках, это принятый человеком комплекс ожиданий, поступающих от социальной группы, к которой он принадлежит;
- осознаваемая, возникающая в процессе размышления человека о себе, о своем поведении.

E. Goffman (1963) интерпретирует поведение человека как осознаваемую или неосознаваемую стратегию решения им своих проблем, связанных с идентичностью, обозначая их таким образом:

- социальная идентичность – типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой он принадлежит;
- личная идентичность – индивидуальные, уникальные признаки человека (отпечатки пальцев), комбинация фактов и дат истории его жизни;
- я-идентичность как субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своей непрерывности и своеобразия.

Этим представлениям близка модель «борьбы идентичностей» R.D. Fogelson (1982), в которой раскрываются четыре важных компонента:

- 1) реальная идентичность – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»;
- 2) идеальная идентичность – это позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть;
- 3) негативная идентичность – как «вызывающая страх» и которую индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть;
- 4) предъявляемая идентичность – определенный набор образов, транслируемых другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности.

По мнению Н.В. Антоновой (1997), которая в своих исследованиях опирается на концепцию Г. Брейкуэлл (1986), каждый элемент идентичности существует в пространстве трех измерений:

- 1) содержательное измерение – описываемая сфера жизни;
- 2) оценочное измерение – оценка человеком данного содержания;
- 3) временное измерение – существование элемента идентичности в субъективном времени личности [2].

Интересно, что сформированная идентичность (при определении значимости феномена в профессиональном плане) обеспечивает ту или иную степень инвариантности, автономности, реализованности и устойчивости личности (Е.П. Ермолаева, 2001). Установлена связь с нравственными ориентирами, выраженными в ощущении ответственности и переживании самооэффективности, убежденности в возможности реализовать свой потенциал при включении интеллектуальных ресурсов в профессиональную деятельность. Это позволяет предположить о наличии связи профессиональной идентичности с просоциальной, что является весьма важным при подготовке специалистов помогающих профессий.

Анализ литературы показал, что понятие *просоциальное поведение* включает в себя различные виды действий, направленных на совершение поступка для блага другого. Побудительными силами просоциального поведения являются альтруизм, высокий уровень нравственного мышления, стремление соблюдать общепринятые моральные и этические нормы, что непосредственно связано с идентичностью. В зарубежных исследованиях идентичность изучается как источник и особый вид просоциальной мотивации. Ученые убеждены, что идентичность может играть важную роль в моральном функционировании, но взаимосвязь идентичности и морали пока остается неясной. В частности, А. Blasi (1993) выделяет идентичность на базе двух компонентов [9]:

- субъективная зрелость (степень, до которой человек иерархически организует свою тождественность);

- содержание идентичности (элементы, самые важные для идентичности индивида: ценности, эмоции, отношения, роли, поведение).

Утверждается, что у индивида есть моральная идентичность, которая сосредоточена на моральных ценностях, а сами моральные проблемы (принципы, цели, обязательства, черты, эмоции) объединены с мотивационными и эмоциональными системами, включая ответственность, и рассматриваются как основания для конструкции самопонятия и идентичности (А. Blasi, 1995). Другие авторы (А. Colby, W. Damon) выделяют моральную идентичность, которая представляет собой «единство самосознания и моральных систем и вовлекает человека в действия на основе уважения и/или беспокойства о правах и/или благосостоянии других» (D. Moshman, 2005) [9].

В исследовании S.A. Hardy, основанном на использовании модели моральной идентичности Blasi's, была изучена субъективная зрелость идентичности и ее связь с просоциальным поведением. Так, люди с более высоким просоциальным содержанием идентичности имеют тенденцию к альтруистическому поведению и незначительно связаны с общественным просоциальным поведением. Некоторые ученые предположили, что моральная мотивация более полно раскрывается при изучении идентичности и таким образом составляет *моральную идентичность* (R. Bergman, 2004; А. Blasi, 1993; S.A. Hardy & G. Carlo) [9; 10].

По мнению Carlo & Randall (2002), просоциальная мотивировка обеспечивается уступчивым (конформистским), экстренным, анонимным, эмоциональным и альтруистическим просоциальным поведением, в то время как общественное просоциальное поведение является гедонистически мотивированным. Просоциальное содержание идентичности положительно коррелирует с анонимным и эмоциональным просоциальным поведением, а просоциальные моральные суждения были отрицательно связаны с уступчивым и общественным просоциальным поведением, но положительно – с альтруистическим просоциальным поведением [10].

В связи с изложенным, становится очевидной необходимость адаптации методики «Содержание просоциальной идентичности» (GSA, Barriga et al., 2001), которая предназначена для оценивания морального самосознания или степени, которая определяет важность моральных ценностей для самопонимания. В оригинале методика имеет круговую диаграмму, где каждый круг представлен ядерными, центровыми тенденциями значимости качеств, предлагается список из 16 утверждений в виде двух слов, важность которых следует отметить индивидуально по степени предпочтения (от 1 до 4 баллов, где первое есть самое значимое) [11].

Личностные характеристики сгруппированы по трем блокам: восемь *неморальных* качеств (образный, трудолюбивый, общительный, интеллектуальный, забавный, логичный, независимый, энергичный); четыре *моральных* качества (честный, лояльный, справедливый, надежный); четыре *просоциальных моральных* качества (внимательный, добрый, отзывчивый, щедрый). Чтобы вычислить показатели для оценивания содержания просоциальной идентичности, значения неморальных понятий вычитаются из значений просоциальных достоинств.

Методика «Содержание просоциальной идентичности» (GSA) была адаптирована на выборке из 240 студентов (19–22 года, г. Витебск). Статистическая обработка произведена с применением статистического пакета SPSS 11.0 for Windows. В Беларуси данная методика адаптируется впервые в соответствии со стандартным алгоритмом (Л.Ф. Бурлачук, К.М. Гуревич, А. Анастаси и др.). В предлагаемой модификации обозначены только утверждения, так как, по нашим наблюдениям, включение круга в свой анализ только путает респондентов, которые задают много вопросов о необходимости и последующем использовании списка с характеристиками, представленных в табличном варианте.

*Перевод методики* (с английского языка на русский) выполнялся тремя профессиональными переводчиками и психологами, владеющими языком оригинала. Текст методики, тем самым, соответствует лингвистическим нормам русского языка, отражает смысловую нагрузку изначального текста, сохранен психологический контекст оригинала.

Оценка *содержательной валидности* русскоязычного варианта методики проводилась группой экспертов, в качестве которых выступили профессиональные психологи, имеющие ученые степени и звания, и практические



психологи со стажем работы более 10 лет. Вследствие проведенной экспертизы некоторые утверждения были переформулированы с учетом названия шкал, что позволило обеспечить ясность и простоту формулировок для их понимания.

*Конструктивная валидность* определялась с помощью сопоставительного анализа содержания методики с результатами, полученными по другим опросникам, которые являются валидными (метод корреляции с другими тестами). Для этого использованы методики: «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» – шкала А «Выявление установок, направленных на «альтруизм-эгоизм» (О.Ф. Потемкина), «Личностный дифференциал», «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл, адапт. Н.В. Кухтовой). Статистическая значимость представлена в тексте в стандартном варианте использования ( $p \leq 0,001^*$ ,  $p \leq 0,01^{**}$ ,  $p \leq 0,05^{***}$ ).

Исходя из анализа полученных результатов можно отметить наличие корреляционных связей «*Просоциальной идентичности*» со шкалой «альтруизм-эгоизм» ( $r=0,30^{**}$ ), шкалами «Оценка» ( $r=0,23^{**}$ ) и «Сила» ( $r=-0,20^{**}$ ), «неморальными качествами» ( $r=-0,49^{**}$ ), «моральными качествами» ( $r=0,49^{**}$ ), «уступчивым просоциальным поведением» ( $r=0,18^{**}$ ), «анонимным просоциальным поведением» ( $r=0,15^{***}$ ) и «альтруистическим просоциальным поведением» ( $r=0,20^{**}$ ).

Шкала «*Неморальные качества*» коррелирует со шкалой «сила» ( $r=0,14^{***}$ ), шкалой «активность» ( $r=0,19^{**}$ ), «моральными качествами» ( $r=0,43$  при  $p \leq 0,01$ ), «просоциальной идентичностью» ( $r=-0,49^{**}$ ), «уступчивым просоциальным поведением» ( $r=0,18^{**}$ ), «экстренным просоциальным поведением» ( $r=0,13^{***}$ ) и «альтруистическим просоциальным поведением» ( $r=0,14^{**}$ ).

Шкала «*Моральные качества*» имеет корреляционную связь со шкалой «альтруизм-эгоизм» ( $r=0,41^{**}$ ), шкалой «Оценка» ( $r=0,33^{**}$ ), «неморальными качествами» ( $r=-0,43^{**}$ ), «просоциальной идентичностью» ( $r=0,49^{**}$ ), «уступчивым просоциальным поведением» ( $r=0,34^{**}$ ), «экстренным просоциальным поведением» ( $r=0,23^{**}$ ) и «альтруистическим просоциальным поведением» ( $r=0,36^{**}$ ).

*Надежность методики.* Внутренняя согласованность пунктов опросника, указывающая на степень однородности состава заданий, т.е. отнесенности вопросов к просоциальной идентичности, определялась с помощью вычисления коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха. Для всей выборки испытуемых определена величиной  $\alpha=0,771$  (таблица).

По отдельным шкалам наблюдается приемлемая *внутренняя согласованность*, по методике в целом – хорошая, что свидетельствует о согласованности как по всей методике, так и по шкалам опросника.

Для проверки *стабильности* диагностируемых показателей применялся «тест-ретест». Ретестовая надежность методики определялась повторным

опросом испытуемых спустя две недели после первого. Изначально ретестовая надежность определялась с помощью сравнительного анализа (Т-тест), который показал, что значимых различий по двум измерениям обнаружено не было, что свидетельствует о надежности адаптируемой методики. Дополнительно определен коэффициент корреляции и выявлена значимость связи между первым и вторым тестированием (таблица).

#### Результаты надежности методики

Наименование шкал	Коэффициент $\alpha$ Кронбаха	Ретестовая надежность
Неморальные качества	0,627	0,67
Моральные качества	0,698	0,66
Просоциальная идентичность	0,771	0,63

Обнаружена значимая положительная корреляция между двумя измерениями, что указывает на ретестовую надежность опросника и стабильность изучаемого признака.

Приведенные показатели позволяют констатировать наличие достаточно высокого уровня ретестовой надежности и стабильности по шкалам, которые являются устойчивыми к перетестированию, менее чувствительны к обычным измерениям состояния испытуемых и обстановке тестирования. Следовательно, полученные результаты свидетельствуют о надежности и валидности предлагаемого для адаптации опросника.

Таким образом, русскоязычный вариант методики «Содержание просоциальной идентичности» (GSA) является адаптированным и может применяться в новых социокультурных условиях. Практическое применение может быть достаточно широким, в частности, для сопровождения учебной и профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. Это позволит выявить спектр проблемного поля и направить усилия специалистов для решения многих вопросов социального и индивидуального содействия. Так, теоретический анализ и эмпирическое исследование позволяют сделать вывод о том, что *просоциальная идентичность* – это совокупность личностных характеристик, отражающих моральные суждения и определяющих рефлексивность действий для оказания помощи окружающим людям.

Психологическое понимание структуры, генезиса и условий развития идентичности имеет теоретическое и практическое значение как в плане достижения самоидентичности, личностного роста, самопознания и духовности, так и для реализации эвристических целей научного поиска в ситуации власти информационных технологий и различных средств массовой информации. Необходим системный анализ научного знания об

идентичности, определение психологических оснований ее понимания и изучения для обобщения основных концепций и определения наиболее значимых направлений и тенденций развития поставленных вопросов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Климова, С.Г.* Стратегия успеха в меняющемся мире / С.Г. Климова // Социальная идентификация личности / под ред. В.А. Ядова. – М., 1994. – С. 50–79.
2. *Антонова, Н.В.* Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
3. *Иванова, Н.Л.* Социальная идентичность и проблемы образования / Н.Л. Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 228 с.
4. *Кон, И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
5. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1997. – 340 с.
6. *Ядов, В.А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. – 1995. – Т. 4. – № 3–4. – С. 158–182.
7. *Breakwell, G.M.* Coping with threatened identities / G.M. Breakwell. – London; N.Y.: Mithuen, 1986.
8. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2000. – 43 с.
9. *Hardy, S.A.* Identity as a source of prosocial motivation in young adulthood: dis. ... doctor or philosophy / S.A. Hardy. – Lincoln, Nebraska, 2005.
10. *Carlo, G., Randall, B.A.* The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents / G. Carlo, B.A. Randall // J. of Youth and Adolescence. – V. 31 – P. 31–44.
11. *Barriga, A.Q.* Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior / A.Q. Barriga [et. al.] // Merrill-Palmer Quarterly. – 2001. – № 47. – P. 532–562.

The author of this article analyzes various approaches to studying of identity of the Russian and similar researches in the Western psychology, shows the general constructibility of this research direction. The special role in prosocial identity display is marked. The article represents adaptation of the foreign technique «The Maintenance of Prosocial Identity» (GSA, Barriga et al., 2001) for its application in a new cultural, ethnic and language environment. Here you can find the results of validity (substantial, criterial, constructive), reliability (internal coordination, retesting reliability). The technique allows to study prosocial identity which includes moral, moral prosocial and not moral qualities. The technique is addressed, first of all, to psychologists, students, and can be used to support educational and professional work of experts in helping trades.

*Поступила в редакцию 20.10.2011*

Н.Я. Кушнир

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООТНОШЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания изучения проблемы самоотношения и профессиональной мотивации в студенчестве; различные подходы теоретического обоснования данных понятий; представлены эмпирические данные о психологических характеристиках измеряемых переменных у студентов-психологов 1–5 курсов по специальности «Психология». Дается интерпретация взаимосвязей компонентов самоотношения и профессиональной мотивации у студентов-психологов, корреляций мотивов учебной «реальной» и учебной «идеальной» мотивации с компонентами самоотношения. Показаны психологические различия в учебной мотивации студентов в зависимости от этапа обучения.

Актуальность темы обусловлена психологическим состоянием личности студентов в процессе профессионального образования в вузе. К психологической стороне рассмотрения студента как субъекта образовательного процесса относятся единство психологических процессов, состояний и свойств личности. В социальной стороне личности воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности. Изучение этих сторон раскрывает возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Данные исследований Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Е.И. Степановой, а также П.А. Просецкого, В.А. Слостенина, В.А. Якунина позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с позиций социально-психологической и психолого-педагогической. Как социальная группа студенчество характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, адекватностью и полнотой представления о выбранной профессии. В социально-психологическом аспекте студенчество, по сравнению с другими группами населения, отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [1, с. 346]. Базовыми категориями в исследовании могут выступать самоотношение, мотивация и направленность студентов на приобретение знаний, умений, качеств, значимых для личности в процессе профессиональной подготовки и дальнейшем профессиональном становлении как субъекта труда.

К наиболее употребляемым категориям, раскрывающим сущность отношения человека к себе, можно отнести четыре: *общая* или *глобальная самооценка*, *самоуважение*, *самоотношение* и *эмоционально-ценностное отношение* к себе [2]. Большинство отечественных и зарубежных исследова-

телей, раскрывающих природу самоотношения, основываются на различии процессов самопознания и самоотношения и выявляют различия их итоговых образований. В самом общем виде знание о себе рассматривается как система представлений субъекта о себе, а самоотношение понимается как устойчивое чувство в адрес «я» или устойчивое отношение к себе [3; 4].

Выделение самоотношения как самостоятельного объекта психологического анализа чаще всего осуществляется путем разграничения в едином процессе самосознания двух аспектов: процесса получения знаний о себе (и самих этих знаний) и процесса самоотношения. Данное разграничение является в определенной степени научной абстракцией, так как разделить знание о себе и отношение к себе в рамках психологической реальности крайне трудно [5]. В отечественной психологии начало фундаментальных исследований феномена отношения человека к себе было положено благодаря трудам А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, Е.В. Шороховой и теоретическим работам И.С. Кона и И.И. Чесноковой, Н.И. Сарджвеладзе.

В генетическом и функциональном плане самоотношение производно от устойчивых высокозначимых личностных мотивов и ценностей, которые фигурируют в качестве источников смыслообразования разнородных свойств человека. Как и все личностные свойства, самоотношение формируется и функционирует в соответствии с принципом деятельностного опосредования. Это означает, что оно в деятельности не только проявляется, регулируя ее протекание, но также формируется, реформируется и деформируется, обнаруживая обратную зависимость от процесса и результатов этой деятельности. На каждом возрастном этапе из всех доступных человеку видов деятельности наиболее весомый вклад в становление его личностных свойств, в частности, самоотношения, вносит ведущая деятельность. В классическом варианте самоотношение трактуется как один из видов человеческих отношений. Здесь подразумевается общность свойств, характерных для всех видов отношений. Самоотношение рассматривается и в качестве одного из функциональных аспектов самопознания, т.е. имеет в виду его уникальность в структурно-содержательном плане.

По В.В. Столину, самоотношение, будучи аддитивным, воплощается в специфических измерениях, одновременное наличие которых зависит от уровня самосознания взрослого человека. Оно выражает смысл знаний человека о себе с точки зрения его потребностей и мотивов, связываясь с образом «я» только в феноменальном плане, субъективно [6]. Самоотношение понимается С.Р. Пантелеевым в качестве индикатора успешности самореализации субъекта как личности. Оно представляет динамическую иерархию самооценок и эмоционально-ценностных отношений, определяемую социальной ситуацией развития, иерархией деятельностей и стоящими за ними смыслообразующими мотивами и мотивами-стимулами [7]. По П.Н. Ермакову и В.А. Лабунской, направленность самоотношения бывает двух типов:

*интегративное* самоотношение, сформировавшееся в течение всей жизни человека и направленное на глобальное «я»;

*парциальное* самоотношение, благодаря которому собственное «я» рассматривается и оценивается в пространстве конкретной деятельности [7, с. 220].

Мерилом для человека в его отношении к себе являются прежде всего другие люди. Каждый новый социальный контакт меняет представление человека о себе, делает его более многогранным. Сознательное поведение – это не столько проявлением того, каков человек на самом деле, сколько результат представлений человека о себе, сложившихся на основе общения с ним окружающих. В то же время самоотношение существенно влияет на процесс самопознания, определяя его специфику, направленность и индивидуальный оттенок [9, с. 37]. По мере взросления человека самоотношение перерастает из частных оценок своих качеств в общее самоотношение. При этом личность оценивается комплексно с разных сторон, в чем проявляется дифференцированность самоотношения. Потребность студентов в самонаблюдении, самооценке, самоутверждении и самосовершенствовании возникает из их стремления понять, что в собственных поступках и целях является правильным, а что неправильным, чего следует добиваться, а от чего воздерживаться. Интерес к себе возникает из потребностей жизни и деятельности, в которых и раскрываются качества личности в юности [10].

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, *деятельности*. Одним из тех направлений в психологии, которое привлекает к себе внимание ученых и практиков всего мира, является мотивация деятельности. Этот вопрос находится в центре внимания как управления, так и образования. Высокий уровень профессиональной мотивации субъекта – одно из основных условий его эффективной профессиональной деятельности. Высокоразвитая профессиональная мотивация является источником профессионального саморазвития личности. Следовательно, развитие профессиональной мотивации является равноценной с другими задачами в процессе становления специалиста в вузе [11]. Мотивация профессиональной деятельности связана с мотивационными процессами, направленными на сферу труда. Мотивационно-потребностная сфера личности влияет как на выбор профессии, так и на успешность профессиональной деятельности. Применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

По Л.С. Выготскому, профессиональная направленность – это относительно устойчивое образование личности, которое входит в структуру общей

направленности, представляет собой систему профессиональных потребностей и мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных представлениях, намерениях, целях, установках и активности учащихся по их достижению. Направленность выступает как системообразующее качество личности, определяющее ее психологический склад. Именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы и субъективные отношения к различным сторонам действительности. С.Л. Рубинштейн в своих трудах отмечает, что проблема направленности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами [12]. Между развитием мотива и овладением деятельностью существуют сложные взаимоотношения. Формирование мотива опережает формирование деятельности, а иногда, наоборот, отстает, что сказывается и на результате овладения деятельностью.

Вхождение в новую социальную среду и подготовка к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности, освоение и перестройку профессиональных ценностей. Б.Г. Ананьев обращает внимание на «интенсивное преобразование» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности, и формирование ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности [13]. На современном этапе профессиональная направленность личности студента во время обучения является необходимым условием эффективной подготовки специалиста. В ходе ряда проведенных ранее исследований (С.Е. Фескиной, Н.Л. Ивановой, Н.В. Комусовой) стало известно, что развитие профессиональной направленности студентов определяется предшествующими и более ранними формами выражения положительного отношения к профессии и стоящими за этим отношением мотивами. Было также выяснено, что ведущими мотивами поступления в вуз являются увлечение учебным предметом и интерес к выбранной профессии [14]. Теоретической основой изучения проблемы профессиональной направленности стала концепция направленности личности С.Л. Рубинштейна. Им было выдвинуто положение о развитии личности в деятельности и поставлена проблема направленности как вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Поскольку общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность [15]. Становление будущего специалиста возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении к профессии. Н.Б. Нестерова, анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, разделяет весь период обучения на три этапа [16]:

I этап (1 курс) характеризуется высокими показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющих учебной деятельностью. Вместе с тем они идеализированы, так как обусловлены пониманием их общественного смысла, а не личностного. II этап обучения (2–3 курсы) отличается общим снижением у студентов интенсивности всех мотивационных компонентов. Познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью. III этап профессиональной подготовки студентов (4–5 курсы) характеризуется тем, что у будущих специалистов растет степень осознания и интеграции различных форм мотивов обучения.

В основе учебной мотивации студентов лежат разного рода потребности, по отношению к которым мотивы учения выполняют эксплицитную, репрезентирующую функцию. Мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения [17]. Специфика учебной мотивации в вузе заключается в сочетании собственно учебного и профессионального компонентов, поскольку профессиональная подготовка имеет иные цели, иное содержание, чем профессиональная деятельность. Все мотивы учения объединены в четыре большие группы: профессиональные, познавательные, мотивы социальной идентификации и утилитарные. Как отечественные (Т.Д. Дубовицкая, Е.П. Ильин, А.Б. Орлов, Н.Ф. Талызина), так и зарубежные психологи (Э. Деси, Р. Райн, Х. Хекхаузен) выделяют внутренние и внешние мотивы. Доминирование внутренних мотивов определяет высокую познавательную активность студентов, сознательность, произвольность в планировании учебной деятельности, ориентацию на процесс и результат учебно-профессиональной деятельности, высокий уровень сложности образа «я», преобладание позитивных эмоций (удовлетворенность). На этапе вузовского обучения изменения мотивации связаны с перестройкой структуры мотивов различных уровней: с изменением уровня осознания мотивов, с их переводом из актуальной формы в потенциальную, с изменением идентификации личности с образом профессионала и с изменением отношения к определенным компонентам профессиональной подготовки.

Таким образом, в процессе подготовки студентов в вузе объектом научного интереса может выступать профессиональная мотивация, а предметом исследования – взаимосвязь самоотношения с профессиональной мотивацией у студентов-психологов. Цель исследования: изучить психологические характеристики самоотношения и профессиональной мотивации у студентов-психологов. Гипотезой исследования является предположение о том, что самоотношение и профессиональная мотивация у студентов-психологов находятся во взаимосвязи и имеют психологические различия в зависимости от этапа обучения. Методики исследования: методика самоотношения (МИС) С.Е. Пантелева; мотивационный профиль личности – (В.Э. Мильман). Статистические методы обработки эмпирических данных: проверка



распределения на нормальность; расчет ранговой корреляции Спирмена; U-критерий Манна–Уитни. База проведения эмпирического исследования: филиал Российского государственного социального университета в г. Минске. В качестве испытуемых выступали студенты-психологи дневной формы обучения с первого по пятый курс. Выборка испытуемых составила 95 студентов.

На основании проведенного эмпирического исследования по изучению психологических характеристик самоотношения и профессиональной мотивации студентов 1–5 курсов были получены следующие результаты.

Высокая степень выраженности компонентов самоотношения выявлена у студентов *первого курса* по шкалам «Самоуверенность» и «Самоценность». Средняя степень выраженности компонентов самоотношения проявляется у испытуемых по шкалам «Закрытость», «Саморуководство», «Отраженное самоотношение», «Самопринятие», «Самопривязанность», «Внутренняя конфликтность», «Самообвинение». Качественные характеристики высоких показателей по шкалам самоотношения у первокурсников проявляются в самоуверенности, высокой смелости в общении. Возникающие проблемы в данный период обучения затрагивают не глубоко, переживаются не долго. Первокурсники склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость, избирательно воспринимают отношения окружающих к себе.

У студентов-психологов, обучающихся на *втором курсе*, выявлена высокая степень выраженности шкалы «Самоценность». Средняя степень выраженности выявлена по шкалам «Закрытость» и «Внутренняя конфликтность», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Отраженное самоотношение» и «Самообвинение». Для студентов 2 курса характерно то, что в период профессиональной подготовки они высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, оценивают собственную неповторимость, избирательное отношение к себе, к своим действиям и поступкам. Отношение к себе, установка видеть себя зависят от степени адаптированности в различных ситуациях учебной деятельности.

Для студентов *третьего курса* свойственны высокие показатели по шкале «Самоценность». Средняя степень выраженности выявлена по шкалам «Закрытость», «Самоуверенность», «Отраженное самоотношение» и «Самообвинение», «Саморуководство», «Самопринятие», «Внутренняя конфликтность», «Самопривязанность». Высокие показатели по шкалам самоотношения у студентов 3 курса свидетельствуют о том, что они высоко оценивают свой внутренний мир, воспринимают себя как индивидуальность. Для них характерно также преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. На 3 курсе способность к личному контролю проявляется лишь в привычных для себя условиях существования, а в новых ситуациях усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям. Наблюдается избирательность отношения к своим личностным свойствам, в этот период они также стремятся к изменению некоторых своих качеств при сохранении прочих других.

Высокая степень выраженности наблюдается у студентов *четвертого курса* по следующим шкалам самоотношения: «Самоуверенность», «Самопринятие», «Саморуководство», «Отраженное самоотношение», «Самоценность», «Самопривязанность», «Внутренняя конфликтность», «Самообвинение». Средняя степень выраженности по шкале «Закрытость» выявлена у 100 % испытуемых. Высокие показатели по шкалам самоотношения у студентов 4 курса свидетельствуют о том, что в привычных для себя ситуациях они сохраняют работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. Для них характерно то, что они принимают не все свои достоинства и критикуют не все свои недостатки. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается у них с выражением гнева в свой адрес. На этом этапе обучения у студентов выражено защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми.

Психологическими характеристиками самоотношения студентов-психологов *пятого курса* являются: высокая степень выраженности по шкалам самоотношения; средняя степень выраженности по шкалам «Закрытость», «Самопринятие», «Самоуверенность», «Самообвинение», «Саморуководство», «Самоценность». Высокие показатели по данным шкалам самоотношения у студентов 5 курса свидетельствуют о том, что выпускники избирательно относятся к себе, высоко оценивают ряд своих качеств, признают их уникальность.

Эмпирическая *модель учебной «реальной» мотивации* студентов-психологов 1 курса включает структурную иерархию мотивов: «Комфорт», «Общение», «Творческая активность», «Социальный статус». Доминирующую позицию в учебной «идеальной» мотивации занимает мотив «Общественная полезность». Эмпирическая *модель учебной «идеальной» мотивации* представлена мотивами «Общественная полезность», «Общение», «Социальный статус», «Творческая активность». Эмпирические модели учебной «реальной» и «идеальной» мотиваций, представленные в иерархических структурах студентов 1 курса объясняют высокий уровень выраженности у них таких личностных характеристик, которые свойственны для самоотношения студентов данной выборки: самоуверенность, самоценность, закрытость, самопривязанность, самопринятие и самообвинение.

У студентов-психологов 2 курса доминирующие позиции занимают мотивы «Творческая активность», «Общение», «Комфорт». Эмпирическая *модель учебной «реальной» мотивации* имеет в структурной иерархии мотивы: «Творческая активность», «Общение», «Комфорт», «Общественная полезность». Доминирующую позицию у студентов-психологов на 2 курсе по шкалам учебной «идеальной» мотивации занимает мотив «Комфорт». Эмпирическая *модель учебной «идеальной» мотивации* представлена мотивами «Комфорт», «Творческая активность», «Общение», «Социальный статус», «Общественная полезность». Эмпирические модели учебной «реальной» и «идеальной» мотиваций, представленные в иерархических структурах

мотивации студентов 2 курса, позволяют объяснить высокий уровень выраженности у них самооценности, отраженного самоотношения, самообвинения, закрытости, а также внутренней конфликтности, которые определяют их самоотношение.

В учебной «реальной» мотивации студентов-психологов 3 курса наиболее выражены такие мотивационные шкалы, как «Общение», «Социальный статус», «Комфорт», «Творческая активность», «Общая активность». Эмпирическая модель учебной «идеальной» мотивации представлена мотивами: «Общение», «Социальный статус», «Комфорт», «Творческая активность», «Общая активность». Эмпирические модели учебной «реальной» и «идеальной» мотиваций объясняют высокий уровень выраженности самооценности, закрытости, самопривязанности, самопринятия, внутренней конфликтности, отраженного самоотношения и самоуверенности, которые определяют самоотношение у студентов 3 курса.

У студентов 4 курса в учебной «реальной» мотивации значимыми являются мотивы «Общение», «Социальный статус», «Творческая активность». Эмпирическая модель учебной «идеальной» мотивации имеет более развернутую структуру, чем в учебной «реальной» мотивации и представлена мотивами «Комфорт», «Социальный статус», «Общая активность», «Творческая активность». Эмпирические модели учебной «реальной» и «идеальной» мотиваций объясняют высокий уровень выраженности таких личностных характеристик студентов, как закрытость, самообвинение, самооценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самоуверенность, самопринятие, отраженное самоотношение, которые определяют их самоотношение.

В учебной «реальной» мотивации студентов-психологов 5 курса наиболее выражены такие мотивы, как «Общение», «Общая активность», «Социальный статус». В структуре учебной «идеальной» мотивации наиболее выражены мотивы «Общение», «Общая активность», «Социальный статус». Идентичность эмпирических моделей учебной «реальной» и «идеальной» мотивации позволяет обосновать высокий уровень выраженности таких характеристик самоотношения студентов, как закрытость, самопринятие, отраженное самоотношение, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение и самоуверенность.

Компоненты переменных самоотношения и профессиональной мотивации у студентов-психологов 1–5 курсов находятся в различных статистически значимых взаимосвязях. У 14 пар переменных выявлена средняя сила связи. В остальных случаях между переменными обнаруживается слабая связь с положительной или отрицательной направленностью.

Мотивы учебной «реальной» и учебной «идеальной» мотивации коррелируют с компонентами самоотношения; социальный статус учебной «реальной» мотивации и творческая активность учебной «реальной» мотивации – с самоуверенностью. Творческая активность в учебной «реальной» мотивации тесно связана с саморукководством. Мотив общения в учебной

«реальной» мотивации студентов связан с мотивом комфорта в учебной «реальной» мотивации, а также с отраженным самоотношением и самооценностью. Творческая активность студентов в учебной «реальной» мотивации взаимосвязана с мотивом общественной полезности в учебной «реальной» мотивации и самообвинением. Комфорт учебной «реальной» мотивации взаимосвязан с показателями внутренней конфликтности; социальный статус учебной «реальной» мотивации – с самоуверенностью; творческая активность учебной «реальной» мотивации – с самоуверенностью, саморазвитием, отраженным самоотношением, самопринятием и самообвинением. Комфорт учебной «идеальной» мотивации, социальный статус учебной «идеальной» мотивации, а также общая и творческая активность в учебной «идеальной» мотивации связаны с самоуверенностью; мотив общения студентов в учебной «идеальной» мотивации – с саморукотворчеством, внутренней конфликтностью и саморазвитием. Социальный статус взаимосвязан с самооценностью и самоуверенностью у студентов по всей выборке испытуемых. Общая и творческая активность студентов коррелирует с самоуверенностью; комфорт учебной «идеальной» мотивации – с самоуверенностью и отраженным самоотношением. Между перечисленными переменными наблюдается статистически значимая, слабая положительная зависимость.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 384 с.
2. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального образования: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. *Кольшко, А.М.* Психология самоотношения: учеб. пособие / А.М. Кольшко. – Гродно : Гродненский гос. ун-т, 2004. – 102 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 512 с.
5. *Столин, В.В.* Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 327 с.
6. *Пантилеев, С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
7. Психология личности: учеб. пособие / под ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
8. *Карпинский, К.В.* Взаимосвязь самоотношения и смыслового кризиса в развитии личности / К.В. Карпинский // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 154–158.

9. Психология самосознания: хрестоматия по социальной психологии личности / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРА-М, 2000. – 672 с.
10. Богомаз, С.Л. Проблема самосознания в отечественной психологической традиции / С.Л. Богомаз // Вестн. Витеб. гос. ун-та. – 1997. – № 1. – С. 3–8.
11. Шингель, Е.В. Структурно-функциональные особенности самоотношения в подростковом возрасте / Е.В. Шингель // Психологія. – 2006. – № 2. – С. 49–54.
12. Смирнова, Г.Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов / Г.Е. Смирнова // Вестн. Моск. гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 77–88.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
14. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: ТЦ «Сфера», 1987. – 208 с.
15. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970 – 187 с.
16. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
17. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – М.: Эксмо, 1994. – 347 с.

The article deals with theoretical and methodological foundation study of the relation of self and professional motivation among the students. The article contains the empirical evidence of the psychological characteristics of the measured variables.

The results show psychological differences in student learning motivation depending on the stage of education.

*Поступила в редакцию 02.11.2011*

М.И.Чеховских, К.С.Шумакова

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ РЕБЕНКОМ РОДНОГО ЯЗЫКА

Рассматривается проблема онтогенетического развития речи, при этом подчеркивается, что родной язык усваивается детьми поразительно быстро и легко, без специально организованного обучения. Рассматривается врожденная программа овладения ребенком звукопроизносительными навыками и грамматическими категориями языка, в основе которой лежит триплексный код и древовидная структура развития от общего к частному. Предлагается использовать особенности функционирования врожденной программы овладения родной речью при разработке системы обучения иностранным языкам.

Усвоение ребенком родного языка представляет собой важную и сложную междисциплинарную проблему. Родной язык усваивается детьми с поразительной быстротой и легкостью, особенно после того, как они

начинают произносить свои первые слова, обычно в конце первого года жизни. За короткий промежуток времени, примерно два с половиной года, речь ребенка развивается от самых примитивных, односложных высказываний до осознанного выражения мыслей, до беглой речи, состоящей из грамматически правильно построенных предложений. Особо следует отметить, что дети овладевают правилами грамматики родного языка без специального обучения. Ребенок 4–5 лет верно использует морфологические и синтаксические правила родного языка. Даже отклонения от норм родного языка в речи детей носят, если можно так сказать, «правильный» характер, так как взрослые носители языка адекватно интерпретируют то, что хотел сказать ребенок. Осваивая синтаксис, дети также быстро постигают значения слов и предложений – семантику. Особый интерес вызывает проблема овладения грамматической структурой языка, которая в последние десятилетия остро обсуждается, однако до сих пор нет ясных ответов на многие вопросы.

Прежде всего следует остановиться на фактах, которые не вызывают сомнений и в основном доказаны экспериментально. Среди них в первую очередь следует отметить взаимосвязь социального и биологического факторов в развитии речи человека.

Человек – существо социальное, именно общество стимулирует нас приобщаться к деятельности и выражать свои мысли, в социуме мы развиваемся. Однако самым убедительным доказательством этой неразрывной взаимосвязи социальных и биологических факторов является отсутствие развития устной речи у глухих от рождения детей и у детей-маугли. Отсутствие речи у этих двух категорий детей вызвано абсолютно разными факторами – у одних это отсутствие социальной среды, а у других – нарушения при реализации врожденной биологической программы овладения родной речью.

Исследование В.И. Бельтюковым [1] становления у ребенка звукопроизводительной функции речи представляет собой удачную попытку анализа реализации врожденной биологической программы в ходе овладения ребенком родной речью.

Результаты его исследования свидетельствуют о том, что код системы овладения произношением является триплетным: два элемента образуются на основе третьего путем разветвления. Суть самой триплетности в данном случае выражается в том, что два элемента не могут образоваться без наличия третьего, который первоначально их в себе содержит. Данный алгоритм имеет биологическое основание и разворачивается независимо от социальной среды.

Анализ становления грамматической структуры в онтогенезе речи также приводит к выводу о наличии врожденной биологической программы ее развития, которая, по сути, аналогична программе становления звукопроизношения – при овладении ребенком грамматическим строем языка наблюдается переход от общего к частному, точно так же, как и в отношении усвоения звуковой стороны речи: первоначально общие категории содержат

в себе частные, которые в процессе развития затем вычлняются. Общие категории до появления частных служат их субститутами. Например, глагол, который первоначально включает в себя причастие и деепричастие, в процессе общения выступает их заменителем.

Биологически обусловленный алгоритм овладения родной речью имеет очень важное практическое следствие – он позволяет ребенку с самого начала развития речи вступать в процесс общения, не дожидаясь дифференциации частных элементов, так как последние потенциально в них содержатся.

Таким образом, процесс онтогенетического овладения ребенком речью, имея несомненную социальную обусловленность, развивается по законам, биологически предопределенным.

Исследование биологических законов, по которым происходит овладение ребенком родной речью, вызывает значительные трудности. Можно указать на некоторые причины, обуславливающие данное положение. Во-первых, возраст детей не позволяет задавать им вопросы, интересующие исследователей, но которые для данного возраста совершенно не понятны. Во-вторых, невозможно осознать большинство процессов, обеспечивающих речевосприятие и речевоспроизводство, так как они в своем большинстве на низших уровнях осуществляются автоматизировано.

Однако понимание механизмов, которые лежат в основе овладения ребенком родной речью, а также механизмов порождения речи, в особенности грамматического оформления речевых высказываний, имеет как теоретическое, так и практическое значение. Вследствие указанных и некоторых других трудностей экспериментальных работ данного направления очень мало. Одним из немногих экспериментальных способов исследования процессов речевоспризведения является исследование речи больных с нарушенными функциями речевоспризведения, так как многие скрытые механизмы при этом становятся доступными для научного анализа.

Используя разработанный А.Р. Лурией [2] метод нейропсихологического анализа строения высших психических функций и опираясь на концепцию речемышления Л.С. Выготского [3], Т.В. Ахутина [4] конкретизировала предложенную ранее модель порождения речи. При этом своей главной задачей она ставила показать наличие генетических связей между различными нарушениями речевых и праксических, гностических и интеллектуальных функций на основе исследования больных с передним аграмматизмом.

Т.В. Ахутина, вслед за большинством исследователей, считает, что в начале построения высказывания лежит мотив, направляющий развертывание мысли. Человек актуализирует элементы наличной ситуации и памяти, объединяя их в единое психологическое поле, где представлены образ будущей ситуации, образ действия и образ результата действия.

Учитывая, что мотив к речи возникает, как правило, в процессе решения более общей задачи, можно думать, что здесь осуществляется движение:

мотив общий – мысль – мотив речевой – мысль. Мышление происходит с привлечением внутренних слов (знаков).

На следующем этапе внутренняя речь разворачивает мысль в слово с помощью операций синтаксиса. Последние осуществляются наподобие актуализации фрейма (структурной рамки), слоты (ячейки) которого заполняются с помощью операций выбора элементов из семантико-лексических парадигм соответствующего уровня.

Проследив зависимость использования синтаксических структур от тяжести аграмматизма, исследователи обнаружили три формы синтаксической организации высказывания: смысловую, семантическую и формально-грамматическую. Эти данные подтвердили и конкретизировали представление о *трехуровневой организации синтаксиса*.

*Синтаксис первого уровня – смысловой.*

Он генетически связан с ориентировочной реакцией и отражает перемещение фокуса внимания. Его основная задача – выделение наиболее важной, с точки зрения говорящего, информации. Используется простейший двухместный фрейм, с помощью которого строятся бинарные структуры – пропозиции. Ее первый член (топик, тема, «данное») может быть подразумеваемым, т.е. включать то, что находится в поле внимания, а второй член (коммент, рема, «новое») должен быть означен, он фиксирует фокус внимания. В результате строится набор пропозиций, лежащий в основе порождения высказывания любого размера.

Кроме этого, уровень смыслового синтаксиса занимается организацией отобранного содержания с позиций слушающего. Внутренние слова с их субъективным смыслом заменяются комплексами языковых значений. Так, синтаксис взаимодействует с семантикой на первом речевом (внутренне-речевом) этапе.

Первые однословные высказывания ребенка двучленны. В этих высказываниях ребенок оречевляет самый значимый для него элемент целостной ситуации, а остальная ее часть подразумевается, остается на сенсомоторном уровне. В этом случае слово лишено грамматических форм. В это время еще нет «частей речи» – нет ни имен существительных, ни глаголов. Слово представляет лишь лексическое содержание и допускает самые разнообразные вариации смысла, им выражаемого (*стул* означает и ‘дай’ стул, и ‘возьми’ его, и ‘сядь’ на стул). Обычно это названия игрушек, знакомых предметов домашней обстановки, животных и частей тела, т.е. предметы, которыми можно манипулировать или которые двигаются. Темп расширения словарного запаса частично зависит от того, сколько времени взрослые уделяют общению с ребенком.

Значения, которые дети вкладывают в слова, не всегда совпадают со значениями этих слов во взрослой речи. Часть ошибок обусловлена сверхгенерализацией, т.е. приписыванием слову слишком широкого значения. Например, ребенок может называть «собачкой» также коров, лошадей и других четвероногих. Еще один вид ошибок связан с недостаточной



генерализацией, или слишком узким пониманием слова. Например, слово *машина* может употребляться ребенком по отношению только к движущимся машинам, но не стоящим или изображенным на картинке. Однако чрезмерная или недостаточная генерализация не играет существенной роли и не является типичной для речи на начальных этапах ее развития. Ребенок, распространяя слово *яблоко* на помидоры, без труда узнает яблоко в серии картинок круглых предметов, включающих и помидоры. Таким образом, дети понимают гораздо больше слов, чем реально произносят. Период сверхгенерализации непродолжителен, он исчезает в процессе расширения словарного запаса.

Стадия однословного предложения, по А.Н. Гвоздеву [5], длится от одного года трех месяцев до одного года восьми месяцев.

*Синтаксис второго уровня – семантический.*

Многоместные фреймы с указанием ролевого предназначения мест позволяют строить семантические структуры предложений, отражающих объективные связи компонентов ситуации. «Грамматическим минимумом» этого синтаксиса является различение функций «агенса (активно действующее лицо) – не-агенса» (после «объект действия – действие»).

В типичном случае выделение агенса как первого оречевляемого компонента ситуации соответствует правилам смыслового синтаксиса, потому что активный элемент ситуации привлекает внимание говорящего. Предпочтение субъективно важного (близкого), характерное для смыслового синтаксиса, по-видимому, влияет и на последовательность упоминания ролей. Это сказывается на препозиции агенса, что можно объяснить давлением языка взрослых, имеющего устойчивый порядок слов. Однако даже в языке тагалог, относящемся к редким на земле языкам с постпозицией грамматического субъекта относительно объекта, для детей легче конструкции с препозицией агенса.

Наряду с совмещением правил смыслового и семантического синтаксиса в единой структуре предложения возможно построение «гибридов», когда в начало высказывания выносится топик, а его комментарием становится предложение, организованное по правилам семантического синтаксиса: «Троллейбус – пассажиры много»; «Елка – дети ходят» (телеграфная речь ребенка).

Для этого уровня синтаксиса существенны не формально-грамматические признаки, а содержательно-грамматические, когда слоты фрейма заполняются языковыми значениями, которые могут быть реализованы разными лексемами.

Лингвисты говорят о роли глубинного глагола в организации падежной рамки. Т.В. Ахутина предполагает, что построение рамки начинается с нахождения агенса, выделение которого близко к правилам смыслового синтаксиса, а завершается выбором имени действия, объединяющего различные семантические роли и выступающего ядром для построения формально-грамматической структуры.

Можно думать, что семантические характеристики слотов фрейма позволяют в большинстве случаев автоматически находить место выбранных языковых значений во фрейме. При появлении нескольких значений с одинаковыми семантико-синтаксическими характеристиками (как в случае обратимых конструкций – «Машина перевозит автобус») возникает необходимость специального маркирования соответствия значений слотам фрейма. В таком случае включается факультативная синтаксическая операция по размещению языковых значений.

Этот период начинается с появления морфологической членимости слов, благодаря которой ребенок в своей речи широко использует самостоятельно образованные слова и их формы как в виде образований по аналогии, так и в виде форм, совпадающих с общепринятыми формами.

Характерной особенностью семантического синтаксиса является усвоение ребенком грамматических категорий и практических типов словообразования и словоизменения, появление в речи и усвоение предлогов и союзов. А.Н. Гвоздев в этом периоде выделяет три части:

- время формирования первых форм,
- время использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей слов,
- время усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Период семантического синтаксиса охватывает примерно от 2 до 3 лет.

Семантический синтаксис выступает посредником между смысловым и синтаксом третьего уровня – формально-грамматическим (поверхностным). Продукция смыслового этапа должна отвечать требованиям к полноте развертывания, предъявляемым правилам семантического синтаксиса. А его продукция должна удовлетворять правилам поверхностного синтаксиса, который ответственен за построение формально-грамматической структуры. Здесь используются фреймы синтаксических структур, свойственных данному языку, а их слоты заполняются лексическими единицами (возможно, в поморфемном представлении).

На этом этапе происходит практическое усвоение ребенком типов склонения и спряжения. Морфологические элементы вместо смешения постепенно разграничиваются по отдельным типам спряжения и склонения, усваивается сначала система окончаний, а затем – чередования в основах.

Опираясь на приведенные характерные особенности типов синтаксиса, можно сделать заключение, что усвоение ребенком грамматического строя языка происходит на основе грамматической структуры предложений (актуального членения предложения) и в виде усвоения грамматических категорий, характеризуемых наличием определенного значения.

В первую очередь ребенок усваивает категории с отчетливо выраженным конкретным значением (например, единственное и множественное число существительных, образующееся по аналогии от общей основы и легко воспринимаемое наглядно). Различение падежных форм начинается с

противопоставления именительного падежа и винительного и родительного падежей. Дательный и творительный падежи появляются несколько позже.

Определенные трудности у ребенка вызывает использование в речи предлогов. А.Н.Гвоздев объясняет это тем, что предлоги, дифференцируя значения падежей, в речи встречаются не часто, во многих случаях они вообще отсутствуют, а беспредложные функции падежей являются наиболее распространенными. Это приводит к пропуску падежных предлогов там, где они должны быть.

Достаточно сложным и длительным является усвоение ребенком категории рода ввиду отсутствия у него отчетливого значения.

Трудности возникают у ребенка и при усвоении грамматической структуры сложного предложения, что также связано с недостаточным осознанием семантического значения некоторых союзов. По мере понимания ребенком смысловой стороны высказывания и усвоения им грамматической структуры сложного предложения, эти ошибки встречаются все реже.

К.И. Чуковский [6] подчеркивает, что в период от двух до пяти лет ребенок обладает необычайным чувством языка и что именно оно и связанная с этим умственная работа ребенка над языком создают основу столь интенсивно идущего процесса усвоения родного языка. Ребенок конструирует формы, свободно оперируя элементами языка, исходя из их значений.

Еще больше самостоятельности требуется при создании новых слов, так как в этих случаях создается новое значение; для этого требуется разносторонняя наблюдательность, умение выделять известные предметы и явления, находить их характерные черты. Например: *сердитка* (морщинка), *пулять* (стрелять), *утки ходят утьком* (а не *гуськом*), *нанитывать бусы*, *всехный* (всеобщий) и т.д.

Любопытная особенность детских приставок: они никогда не срastaются с корнем. («Я вык, вык и привык»). *Льзя, лепый, вежа, чаяно* – древние слова, умершие лет полтора назад, и ребенок, не подозревая об этом, воскрешает их лишь потому, что ему не известна их неразрывная спайка с частицей *не*.

Наиболее рельефно детские образования по аналогии, носящие по внешнему своему виду характер словотворчества, выражены при усвоении ребенком словообразовательных суффиксов: *почтаник* (почтальон), как *пожарник*; *нырьба* (от глагола *нырять*) [6].

Дальнейшее развертывание речи – создание моторной программы, которое осуществляется совместным действием операций комбинирования и выбора и факультативной операции по размещению элементов.

В результате, к школьному возрасту ребенок практически овладевает всей сложной системой грамматики, включая все действующие в русском языке синтаксические и морфологические закономерности.

В начальной школе ребенок получает представление о грамматике как учебном предмете и приступает к изучению грамматических обобщений, включающих в себя осознание определенных грамматических понятий, что является новой сложной ступенью в овладении грамматическим строем речи.

Обобщая изложенное, можно утверждать, что биологическая программа овладения речью человеком построена таким образом, чтобы первоначально ребенок овладевал максимально общими признаками и характеристиками родной речи. Это очень важно, так как позволяет ребенку эффективно вступать в общение, не зная всех частностей и тонкостей родного языка. Действительно, мы можем поговорить с двухлетним ребенком, достаточно адекватно воспринимая все, что он хочет высказать, хотя уровень владения речью у него находится на начальном этапе.

Можно полагать, что овладение родной речью имеет всеобщий характер и не зависит от особенностей родного языка. Хотя это утверждение носит гипотетический характер и требует дальнейшей экспериментальной проверки.

Описанный алгоритм овладения ребенком родной речью можно использовать для разработки систем обучения иностранным языкам, при этом существенное повышение эффективности процесса овладения иностранным языком, снижение временных и энергетических затрат будет обеспечено за счет выявления всех закономерностей имеющейся у человека врожденной программы овладения речью и реализации ее в построении учебно-методических материалов.

Авторы отдают себе отчет в том, что конкретная реализация механизмов врожденной биологической программы овладения родной речью в методике обучения иностранным языкам требует обширных экспериментальных работ по выявлению последовательности развития как речепроизводства, так и речевосприятия у детей – носителей языка. Однако общая закономерность вполне очевидна – процесс обучения должен быть организован таким образом, чтобы последовательность изучения как фонетики, так и грамматики была построена от самых общих элементов к частным, которые должны входить в эти общие элементы.

Можно предвидеть основное возражение против высказанной идеи использования врожденной биологической программы овладения родной речью в процессе изучения иностранного языка, которое может сводиться к утверждению, что после 12 лет данная программа не сохраняется. Однако эти факты имели место в очень специфической ситуации – полного отсутствия влияния социальной среды с момента рождения или очень раннего возраста до указанного возраста. Сведений о том, что эта врожденная программа полностью отсутствует после двенадцатилетнего возраста у детей, выросших в обычной социальной среде, нет.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бельтюков, В.И.* Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И. Бельтюков. – М.; Просвещение, 1977. – 176 с.
2. *Лурия, А.Р.* Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 374 с.

3. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 368 с.
4. *Ахутина, Т.В.* Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
5. *Гвоздев, А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А.Н. Гвоздев. – М., Просвещение, 1949. – 192 с.
6. *Чуковский, К.И.* – От двух до пяти / К.И. Чуковский. От двух до пяти. – М.: КДУ, 2005. – 400 с.

The paper is dedicated to the issue of ontogenetic language development. The key point is that children acquire first language surprisingly quickly and easily without specialized training. An innate sound production and grammar acquisition module is described, based on triplex code and tree structure of general to specific development. The aspects of innate first language acquisition module are proposed to be taken into account in developing a system of foreign language education.

*Поступила в редакцию 12.11.2011*

*Методика преподавания иностранных языков*

И.М. Антошина

## О СТРАТЕГИЯХ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье исследуются проблемы стратегий в методике преподавания иностранных языков, их классификаций и определения сущности стратегий чтения на иностранном языке. В настоящее время в обучении иностранным языкам происходит переориентация, переосмысление стратегических направлений, подходов, методов и средств достижения целей. Новая личностно ориентированная концепция образования означает, что в центре обучения стоит ученик, процесс его интеллектуального и нравственного развития, его деятельность познания. В этой связи особую значимость приобретает рассмотрение вопроса стратегий чтения иноязычных текстов, которое дает возможность нахождения эффективных путей оптимизации процесса обучения иноязычному чтению в средней школе.

Современная концепция языкового образования ориентирована на личность учащегося, в центре которой находится учащийся, процесс его интеллектуального и нравственного развития. При этом акцент делается на самостоятельную познавательную деятельность учащегося. Учитывая особенности и способности обучаемого, а также условия для раскрытия и развития его потенциальных возможностей, учителю необходимо тщательно проработать технологии педагогического процесса – предоставить в распоряжение учащегося *стратегии*, которыми он может пользоваться в процессе усвоения знаний и развития *умений*. В русле личностно ориентированного подхода учащемуся также важно иметь возможность учиться самостоятельно, что-то открывать для себя; выбирать свой путь обучения; определять свой собственный темп учения и др.

В контексте формирования требуемого уровня коммуникативной компетенции все виды речевой деятельности необходимы для эффективного овладения искусством коммуникации, дальнейшего образования и развития личности учащегося. Однако особое место в методике всегда занимали вопросы обучения чтению на иностранном языке. Несомненным остается тот факт, что именно умения и стратегии чтения позволяют учащимся эффективно ориентироваться в растущих информационных потоках, а также выстраивать автономную образовательную траекторию с учетом своих индивидуальных потребностей.

Очевидно, что стратегии способствуют развитию мотивации, самоконтроля; позволяют учащимся управлять процессом учения; вооружают их возможными способами осуществления целей восприятия информации. Владея знаниями о том, как необходимо действовать для достижения поставленной цели, планировать и понимать свой самостоятельный процесс обучения, учащиеся смогут самостоятельно оценивать ситуацию общения, устанавливать цель понимания текста, пользоваться фоновыми знаниями

и актуализировать навыки и умения чтения. В этом отношении процесс чтения должен мотивировать каждого учащегося к активному учению, оценке своей деятельности чтения и, в случае необходимости, осознанной ее коррекции. Следовательно, этому будет способствовать обучение, которое предоставит учащимся возможность овладеть эффективными для каждого из них стратегиями и использовать их как в учебной ситуации, так и в реальном общении.

Поиск путей оптимизации процесса обучения чтению на иностранном языке в средней школе обуславливает исследование проблемы стратегий в методике преподавания иностранных языков, их классификаций и определения сущности *стратегий чтения на иностранном языке*.

Рассмотрение вопроса о стратегиях выявляет различия в толковании данного понятия. Особенно большой интерес к стратегиям овладения иностранным языком прослеживается в зарубежных исследованиях, теоретический вклад которых несомненно важен для методического осмысления данной проблемы. Следует отметить, что зарубежные ученые сосредотачивались в основном на выделении возможных источников успеха в овладении неродным языком, на попытках идентификации и классификации учебных стратегий (P. Bimmel, U. Rampillon; E. Bialystok; A.D. Cohen; S. Ehlers; R. Ellis; C. Faerch; C. Hosenfeld; G. Kasper; M. Lutjeharms; A. Luukas; J.M. O'Malley, A.U. Chamot; R. Oxford; J. Rubin; D. Wolff; G. Zimmermann и др.).

Так, С. Hosenfeld одной из первых исследовала стратегические действия обучаемых в овладении иностранным языком. Ее метод *мысли вслух* (*des lauten Denkens*) [1, S. 138], при котором обучаемый произносит вслух свои мысли в момент решения какой-либо мыслительной или коммуникативной задачи, а также при ориентировке и планировании высказывания соотносится, по нашему мнению, с теорией *поэтапного формирования умственных действий* П.Я. Гальперина, исходящей из постулата о том, что исходной формой интеллектуальной деятельности должна быть внешняя, материализованная деятельность.

Выявление, анализ и объяснение стратегий, используемых в процессе обучения иностранному языку, является задачей очень трудной, но актуальной. Взаимодействие стратегий, применяемых в обучении иностранному языку, трактуется исследователями как стиль учебной деятельности или как устойчивая система особенностей ее выполнения. Успешность этого взаимодействия зависит от учебных действий, с одной стороны, и от интеллекта обучаемых, с другой. Отмечается тот факт, что стратегии трудно не только определить, но и классифицировать, так как такие термины, как *навыки, стратегии, процессы исполнения, микростратегии и макростратегии* интерпретируются по-разному. Так, при разграничении *навыков* и стратегий многие авторы трактуют стратегии как процессы, функционирующие на более высоком интеллектуальном уровне по сравнению с навыками. Стратегии рассматриваются в таких случаях как процессы, которые руководят навыками и координируют их [2, p. 219].

В научной литературе различают общие и специфичные стратегии; оставляют термин стратегия для наиболее общих категорий поведения обучаемых (например, "рассмотрение языка как системы", "контролирование, или мониторинг использования иностранного языка"). В то же время в ряде работ термин стратегия распространяется на все названные случаи. Отдельные исследователи разграничивают *основные* и *подсобные* стратегии (*primary strategies*; *support strategies*): первые из них применяются непосредственно к изучаемому материалу (например, стратегии запоминания; стратегии понимания текста), в то время как вторые способствуют поддержанию внимания к изучаемому, обеспечивают мотивацию учения и т.п. [3, с. 320].

Очевидно, что понятие стратегия прочно вошло в категориальный аппарат исследований в методике обучения иностранным языкам. Однако существуют различные точки зрения на понимание стратегий. Так, под стратегиями подразумеваются: «приемы и способы, которые учащийся может использовать для приобретения знаний» (J. Rubin) [4, p. 120]; «осознанные планы решения проблемы, достижения определенной коммуникативной цели общения, ... а также способности выбирать определенную линию речевого поведения для повышения эффективности коммуникации» (С. Faerch, G. Kasper) [3, с. 321]; «примеры проявления общих когнитивных процессов, обуславливающих научение языку» (J.M. O'Malley, A.U. Chamot) [5, p. 31]; «способности планировать действия в соответствии с определенной целеустановкой» (S. Ehlers) [1, S. 75] и др.

В свою очередь, Т.А. ван Дейк рассматривает стратегию как средство когнитивных планов и считает возможным применение стратегий в том случае, если последовательность действий становится сложной, а промежуточные этапы взаимодействия невозможно запланировать заранее [6, с. 33].

Еще один подход – в работе R. Oxford, которая трактует стратегии как особые действия, типы поведения, шаги и техники, используемые учащимися для повышения своей языковой и речевой компетенции. Эти стратегии усиливают интернализацию (процесс, в ходе которого индивид изучает и воспринимает как обязательные социальные ценности и нормы, переводя их на «внутренний» уровень), накапливание, восстановление и использование языка. Они являются инструментами для самонаправляемого процесса вовлечения, необходимого для развития коммуникативной компетенции [7, p. 179].

Толкование понятия стратегия в дидактическом плане можно найти в немецком издании «Duden Deutsches Universalwörterbuch», где под стратегией понимается «genauer Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein Verstehen zu erreichen» [8, S. 1540]. Как видно из определения, стратегия соотносится с процессом понимания, причем особо подчеркивается, что она является планом (программой собственных действий), т.е. изначально закрепленным, приписанным индивиду.

В настоящее время нет единого определения понятия стратегии овладения иностранным языком, так как разные авторы акцентируют внимание на тех или иных особенностях стратегий, более или менее полно описывая их



цели, возможности, значимость для успешности овладения иностранным языком и т.д. Наблюдается также определенная динамика трактовки стратегий в плане соотношения осознаваемого/неосознаваемого в процессе их использования.

На наш взгляд, различные толкования понятия стратегия можно объяснить следующими факторами: 1) уклончивой природой термина стратегия; 2) несовпадением значения некоторых методических понятий, таких как *навык*, стратегия, умение, *прием* в немецком (английском и др.) и русском языках и использованием их как синонимов в зарубежной методике. Однако не исключено, что имеются и другие факторы, которые оказывают негативное влияние на решение проблемы.

Особого внимания заслуживает также вопрос выявления разных подходов к *классификации стратегий*. В настоящее время существует большое количество систем классификации стратегий овладения иностранным языком, которые можно разделить на несколько групп в зависимости от оснований классификации. Так, в качестве таких оснований/критериев предлагается: а) классификация обучающихся по степени успешности их учебной деятельности (J. Rubin); б) психологические функции (J.M. O'Malley, A.U. Chamot); в) лингвистические факторы, связанные с языковой догадкой, контролем за языковой правильностью (E. Bialystok), или с коммуникативными стратегиями типа перифразирования или заимствований (E. Тагопе); г) отношение к разным аспектам пользования языком (A.D. Cohen) и др. [9, с. 36]. Как отмечает R. Oxford, существование такого многообразия классификаций указывает на наличие проблем в сфере исследования стратегий усвоения иностранного языка: до сих пор не существует единой общепринятой системы для описания данных стратегий. Она предлагает классифицировать стратегии на *прямые* (*direct learning strategies*) и *косвенные* (*indirect learning strategies*) [8, S. 211].

К *прямым* относятся стратегии, которые применяются непосредственно для изучения языка и культуры: стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти (*memory strategies*), когнитивные (*cognitive strategies*) и компенсаторные стратегии (*compensation strategies*). Для использования этих стратегий учащиеся должны знать, как группировать информацию; структурировать текст и понять его структуру; устанавливать логическую/хронологическую связь фактов и событий; обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы из прочитанного; прогнозировать содержание по заголовку/вступлению, зрительной наглядности; использовать сноски (ключевые слова, реалии) в качестве опор для понимания и др.

К *косвенным* включают в себя стратегии, которые поддерживают процесс изучения языка, фокусируя, планируя, анализируя, стимулируя сотрудничество/эмпатию/взаимодействие. Речь идет о метакогнитивных, эмоционально-психологических (аффективных) и социальных стратегиях. Для эффективного применения данных стратегий учащиеся должны знать, как контролировать и оценивать свою деятельность; определять собственные

цели обучения; мотивировать себя на выполнение тех или других действий; спланировать свою деятельность обучения; совместно работать в малых группах и др.

Выделяемые в данной классификации группы стратегий можно соотнести с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, может свидетельствовать о влиянии стратегий на ее формирование и позволяет сделать вывод об актуальности владения ими в контексте изучения иностранных языков в средней школе.

Однако, поскольку предметом нашего исследования является методика обучения стратегиям чтения учащихся старших классов на немецком языке, то необходимо уточнить вопрос о том, что понимается под термином **стратегии чтения**.

Многие исследователи (М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина, Н.Д. Гальскова, Е.К. Гизерская, З.И. Клычникова, Г.А. Кузнецова, О.Д. Кузьменко, И.Г. Рубо, Н.Н. Сметанникова, И.Д. Трофимова, Н.Ю. Черепова, S. Ehlers, H. Stiefenhöfer, G. Westhoff и др.) рассматривают формирование стратегий чтения в качестве основных целей обучения чтению на иностранном языке. Вместе с тем авторы по-разному трактуют данное понятие, вкладывая в него как широкое, так и узкое, частное значение.

Так, стратегия чтения понимается исследователями как способ чтения текста или модель поведения читателя, зависящая от особенностей текста и целевой коммуникативной установки. В соответствии с этим выделяют стратегии: а) детального, изучающего чтения; б) чтения с извлечением основной информации; в) выборочного, поискового чтения. В свою очередь, стратегия чтения в узком значении определяется как частное или специфическое умение, необходимое для осуществления чтения как вида речевой деятельности. В этом случае, стратегия чтения соотносится с такой методической категорией, как умение.

Понятия стратегия и умение рассматриваются под углом зрения разных парадигм обучения. В частности, умение трактуется с позиций традиционной дидактической системы, где задачей учителя является передача знаний, формирование навыков и развитие умений. В то же время в рамках личностно ориентированного подхода стратегия и *учащийся* – это категории личностные, так как в задачу учащегося входит научиться учиться самостоятельно, т.е. иметь дело не только с языковыми и речевыми явлениями, но и с различными стратегиями учения; учиться рефлексировать, приспособлять к себе то, что необходимо усвоить; учиться брать на себя ответственность за обучение. По мнению U. Rampillon, понятие стратегия следует применять к системе обучения, в которой обучаемые должны уметь самостоятельно «включить» собственный ментальный процесс, управлять им и контролировать его.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о комплексном характере стратегии, которая в общем виде определяется как «ментальный план» действий, «поведение» учащегося.

В психологических исследованиях демонстрируется идея о том, что содержанием ментальных (мыслительных) планов действий являются «концептуальные структуры», которые указывают на уровневый характер мыслительных действий, вовлеченных в непосредственное взаимодействие со средой и информацией. При этом исследователи подчеркивают тот факт, что содержание задачи влияет на физиологические механизмы и судьбу действий. В своих исходных наблюдениях о возможности иерархической организации мыслительных процессов «при переходе декларативного знания к процедурному ноу-хау», ученые предполагают анализ, который контролируется ориентировочной задачей и соответствующими процессами кодирования, т.е. речь идет о таких задачах, которые кодируют личностное отношение к информации. В свою очередь, личностные отношения базируются на предшествующем опыте индивида и имеют весьма усиливающий эффект [10, с. 12]. Вышеизложенное позволяет утверждать, что стратегия, которая в исходных определениях представляет собой «ментальную/мыслительную деятельность», может иметь те же параметры, что и собственно мыслительная деятельность – структурированный, многоуровневый и иерархичный характер при наличии определенной задачи.

Следовательно, мы можем говорить о *модели поведения читающего*, которая в действительности является аналогом мыслительной деятельности учащегося и может служить теоретической основой для формирования поведения учащегося в ситуации чтения текстов разных типов.

В этой связи встает вопрос о соотношении понятий стратегия и умение. На наш взгляд, необходимо разграничить эти понятия, так как их отождествление ошибочно. По своей сути у них много общего: творческий характер, тесная связь с психической сферой человека (мышлением, воображением, эмоциями, с личностью учащегося) (А.А. Леонтьев, S. Ehlers, G. Westhoff). Как отмечает И.Д. Трофимова, данные понятия находятся в отношениях «общее» и «частное» [11, с. 13]. Кроме того, представляется целесообразным рассматривать умения чтения как *способы* осуществления деятельности чтения, а стратегии чтения как *модели* поведения учащегося, которые основаны на наличии у него умений, обеспечивающих индивидуальный план/путь или программу успешного осуществления деятельности чтения.

Умения чтения функционируют как осознанная способность осуществления деятельности. Для стратегий чтения также характерна осознанность, но только в выборе действий и выстраивании новых вариантов известных моделей поведения для достижения поставленной цели. Следовательно, стратегии чтения предполагают наличие продуманной концепции использования умений и средств, которыми располагает субъект деятельности. Это позволяет ему достаточно свободно маневрировать ими и при необходимости менять «траекторию» достижения желаемой цели.

Таким образом, нам представляется возможным дать следующее определение стратегий чтения на иностранном языке. Стратегии чтения понимаются нами как вариативные, основанные на владении комплексом коммуникативных, учебных умений и умений рефлексии модели поведения учащегося, которые обеспечивают деятельность чтения.

Используемые в процессе чтения на иностранном языке стратегии находятся между собой в иерархических отношениях. С изменением цели чтения меняется их последовательность. Кроме того, одна и та же стратегия, используемая в процессе чтения, может быть применена к разным заданиям. При этом выбор стратегии зависит от вида чтения, коммуникативной задачи, типа текста, ситуации общения.

Стратегии чтения могут быть комплексными и простыми, с высокой степенью автоматизма, осознанными или неосознанными. Так, например, F.J. Craik и R.S. Lockhart выделяют два вида стратегий чтения, а именно: стратегии, ориентированные на глубокую обработку (deep approach), и стратегии, направленные на поверхностную обработку текстового материала (surface approach) [1, S. 83]. Обе стратегии ориентированы на разные уровни понимания в процессе чтения на иностранном языке. При поверхностной обработке текста учащиеся ограничиваются пониманием фактической информации или общей темы, отвечая на вопрос «О чем/ком идет речь?». В то время как глубокая обработка предполагает анализ учащимися текста с разных позиций, восстановление скрытого смысла, связей, эмоциональных отношений и переплетений; наличие у учащихся умений видеть перспективу и владение определенными знаниями из разных областей познания.

В рамках нашего исследования особый интерес представляют стратегии чтения, предложенные S. Ehlers: 1) редуktивные стратегии обобщения (опущение, выбор, обобщение, фокусирование); 2) стратегическое использование источников, на которых основываются выводы, а именно: информация из текста, фоновые знания, контекстуальные признаки; 3) прогнозирование, основанное на теме читаемого материала (при прогнозировании учащиеся опираются на заглавие, начальные и заключительные предложения, тематические слова, знания о событиях, действиях, на информацию, полученную из контекста); 4) прогнозирование дальнейших действий и информации (учащиеся используют слова-сигналы: заглавия и тематические предложения в начале текста, вызывают у них чувство ожидания, что далее они больше узнают о теме читаемого текста; прогнозирование основывается на знаниях из разных областей, следовательно, эти знания должны активизироваться в соответствии с определенной ситуацией и коммуникативной задачей); 5) структурные сигналы, которые используются для образования нарративных и тематических единств (например, к типичным структурным сигналам рассказа относятся изменение темы, перспективы, ситуации и введение новых героев); 6) стратегии восприятия и принятия во внимание стилистических признаков на разных уровнях текста: выделенный порядок слов, структура предложения, необычные лексемы, метафоры; 7) стратегии

использования читающим своих знаний: когда и какие знания используются в процессе чтения (учащиеся осуществляют поиск соответствующих знаний в памяти, соединяют новые знания с уже имеющимися и др.); 8) стратегии активизации и интеграции знаний о развитии действий в тексте; 9) стратегии интеграции контекстуальной информации к определенной теме, а именно: знание культуры, ценностных ориентаций, системы мировоззрения, правил поведения, стандартных социальных ситуаций (например, посещение театра, празднование дня рождения и др.); 10) стратегии обработки информации; 11) стратегии решения проблем для достижения цели; 12) стратегии, ориентированные на культурный аспект (учащиеся обращают внимание на сходства и различия в культурах, осуществляют поиск важной информации по вопросам, связанным с культурой) [1, S. 85].

Перечисленные стратегии чтения реализуются с разной степенью эффективности в зависимости от вида чтения (изучающее, ознакомительное или поисковое/просмотровое). При этом в каждом виде чтения они приобретают свои определенные особенности. Так, например, стратегия фокусирования внимания на главном используется преимущественно в процессе чтения с извлечением основной информации или выборочного, поискового чтения, так как она способствует экономии времени и памяти, а также позволяет учащемуся достаточно быстро выбрать главную информацию из текста и упорядочить ее по степени важности.

Реализация стратегий чтения представляет собой лично ориентированный, деятельностный процесс, основанный на знаниях, навыках и умениях, которые позволяют учащемуся осознанно и эффективно осуществлять деятельность чтения, конструировать индивидуальные способы проникновения в содержание и смысл читаемого, анализировать свою деятельность на основе механизма критической рефлексии.

Следовательно, овладение стратегиями чтения оказывает существенное влияние на формирование личности учащегося, способного преодолевать трудности, самостоятельно и творчески работать с иноязычным текстом и приобретать необходимые знания, а также развивать свою компетентность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ehlers, S.* Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis / S. Ehlers. – Tübingen : Günter Narr Verl. Tübingen, 1998. – 320 S.
2. *Williams M.* Psychology for language teachers: A social constructivist approach / M. Williams, R.L. Burden. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1997. – 250 p.
3. *Залевская, А.А.* Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М. : Издат. центр РГТУ, 1999. – 382с.
4. *Rubin, J.* Study of cognitive processes in second language learning / J. Rubin // Applied Linguistics, 1981. – Vol. 11. – P. 117–131.

5. *O'Malley J.M. Learning strategies in second language learning / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. – 156 p.*
6. *Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312с.*
7. *Oxford, R.L. Language learning strategies: what every teacher should know / R.L. Oxford. – Boston : Heinle & Heinle, 1990. – 342p.*
8. *Duden Deutsches Universalwörterbuch A–Z. – Mannheim; Wien; Zürich : Duden Verl., 1989. – 1816 S.*
9. *Медведева, И.Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова / И.Л. Медведева. – Тверь : ТГУ, 1999. – 111с.*
10. *Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.*
11. *Трофимова, И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза: немецкий язык, 1 курс : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.Д. Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 18с.*

The article is devoted to the research of language learning strategies and their classifications. The article also focuses on the definition of reading strategies for foreign language learners. The author comes to the conclusion that the acquisition of reading strategies influences the formation of the pupil's personality, it enables him to overcome difficulties of reading comprehension and leads to the development of reading competence.

*Поступила в редакцию 19.10.11*

**Е.В. Бондаренко**

## **КОМБИНИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (BLENDED LEARNING) КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

Появление таких современных образовательных технологий, как технологии комбинированного (blended learning), электронного (e-learning) и гибридного обучения (hybrid learning) стало результатом поиска наиболее оптимальной модели интеграции информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебный процесс. Особый статус технологии комбинированного обучения обусловлен тем, что за счет оптимального сочетания фаз аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы, построенной на использовании любых форм электронного и традиционного обучения, данная технология позволяет распределять учебные цели, содержание, материалы, формы работы между обеими фазами и более эффективно организовать учебный процесс.

Понятие образования не является неизменной величиной: оно постоянно ощущает на себе влияние социального и научно-технического прогресса, изменений в области культуры, экономики, политики, которые приводят к необходимости переключения всех звеньев системы образования на новые

стратегии, теории и технологии [1, с. 254]. Так, например, в свое время появление печатных учебников на много лет вперед «определило развитие технологии образования, добавив к учебной, аудиторной технологии организацию самостоятельной работы» [2, с. 8–40], а мировая тенденция к открытости общества привела к возникновению коммуникативных и социальных технологий обучения.

В современной системе образования появление новых технологий обучения в значительной степени обусловлено процессами глобализации, проявляющимися в глобальной информатизации общества, создании открытой информационно-коммуникативной среды и активном использовании информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Информатизация общества приводит и к информатизации образования. Анализ современных тенденций развития образования во всем мировом сообществе убеждает в становлении новой системы образования, реализующей возможности ИКТ. Внедрение ИКТ в образование привело к разграничению традиционной системы обучения и системы обучения на базе ИКТ [3, с. 36], что в первую очередь связано со степенью интерактивности используемых средств обучения и наличием у них обратной связи с обучаемым. Так, традиционная система обучения характеризуется тем, что в учебном процессе либо вообще не используются средства обучения, либо применяются традиционные (нетехнические) средства обучения [4, с. 75], например, учебная книга, демонстрационная таблица и т.п., которые не обладают интерактивностью, а информационное взаимодействие и наличие обратной связи здесь возможно лишь между двумя субъектами образовательного процесса – *обучающим* и *обучаемым*. Средства обучения, функционирующие на базе ИКТ в информационное взаимодействие включают третий субъект – *интерактивное средство обучения*, которое может перенимать функции обучающего (сбор, передачу информации, управление учебной деятельностью, контроль результатов обучения, формирование определенных умений и навыков и т.д.), а также функции другого обучаемого, и позволяет организовать индивидуальные, парные, групповые, коллективные формы работы. Наличие обратной связи здесь возможно не только между обучающим и обучаемым, но и между ИКТ и обучаемым, между ИКТ и обучающим. Различие в обеих системах можно показать схематически (рис. 1, 2).

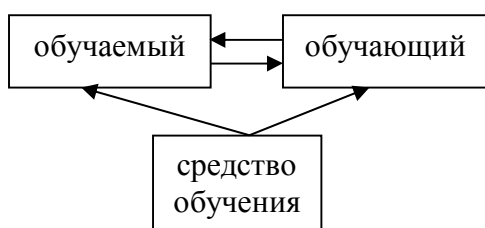


Рис. 1. Схема традиционной системы обучения

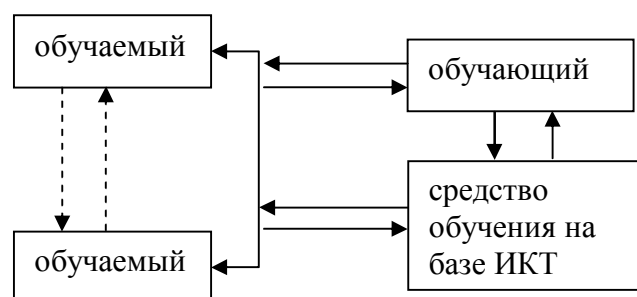


Рис. 2. Схема использования средств обучения на базе ИКТ

Роль ИКТ в изменении системы образования очень велика, это связано с тем, что они оказывают влияние на все компоненты учебного процесса: деятельность обучаемого и обучающего, их взаимодействие в учебном процессе, организацию учебного процесса, используемые методы, приемы. Такой взгляд на роль ИКТ требует обновления средств и форм работы с информацией и обучаемыми, приводит к необходимости обогащения арсенала технологий проведения учебных занятий, контроля и оценки учебных достижений, организации самостоятельной деятельности и, как следствие, к возникновению новых образовательных технологий, способных удовлетворять данные потребности [2, с. 10].

Среди новых образовательных технологий, появление которых обусловлено поиском наиболее оптимальной модели интеграции ИКТ в учебный процесс, выделяют в числе прочих *электронное* (E-Learning), *гибридное* (hybrides Lernen) и *комбинированное* (Blended Learning) обучение.

Под *электронным обучением* (А.Н. Богомолов, Е.И. Горошко, Н. Kröger), или *технологией электронного обучения* (Э.А. Кадырова, А.В. Соловов) в широком смысле понимают особую форму *дистанционного обучения*, построенную на использовании компьютерного программного обеспечения и Интернета. Появление данной технологии было связано с тем, что первичную форму *дистанционного обучения*, базирующуюся на печатных носителях и реализующуюся через почтовую корреспонденцию, стали замещать новые технические средства: электронные носители, компьютеры и Интернет, позволяющие более эффективно реализовать одну из основных идей *дистанционного обучения*, а именно возможность получить образование, не будучи привязанным к определенному месту или жесткому временному планированию. В настоящее время в некоторых исследованиях технология *электронного обучения* приравнивают к *дистанционному обучению* [5, с. 10].

Организация *электронного обучения* может осуществляться в *двух направлениях*: обучение *с опорой на компьютер* (Computer Based Training) и *с опорой на Интернет* (Web Based Training) [6, S. 2].

В *первом случае* усвоение учебного материала осуществляется при помощи компьютера обучаемого и обучающей программы, сохраненной на каком-нибудь носителе, например, CD-ROM, DVD, поэтому ее также называют статической, или офлайновой версией *электронного обучения* [7, S. 48–49]. Эта форма *электронного обучения* предполагает работу за компьютером в режиме офлайн и не предоставляет возможности обмена информацией через Интернет. Спектр использования данной формы *электронного обучения* для преподавания иностранных языков значительно ограничивается техническими возможностями самих электронных носителей CD-ROM, DVD. Такие программы часто используют, например, для формирования грамматических навыков: обучаемым предлагается необходимый минимум грамматических правил, набор тренировочных упражнений и контрольных тестов. Однако в подобных программах комплексы



тренировочных упражнений ограничиваются в основном языковыми упражнениями, для которых могут быть запрограммированы однозначные варианты ответов, а соответственно и ключи для проверки правильности выполненного упражнения. Невозможность формирования речевых грамматических навыков при помощи таких программ связана с тем, что осуществить проверку правильности использования грамматических структур в письменной или устной речи такие программы не в состоянии в связи с высокой степенью вариативности ответов обучаемых. Аналогичные сложности возникают и при обучении видам речевой деятельности.

Несмотря на ряд положительных характеристик, как, индивидуальный темп работы обучаемых, независимость от времени и места, возможность многократного повторения упражнений и др., такие обучающие программы демонстрируют значительные недостатки, связанные с ограниченными возможностями их использования для развития навыков устной и письменной речи, отсутствием коммуникативных заданий, полной изолированностью обучаемых друг от друга и от обучающего. Это значительно сужает сферу их применения для обучения иностранным языкам: они могут быть эффективно использованы в качестве дополнительных средств обучения, для достижения некоторых учебных целей и решения отдельных задач, но не могут полностью заменить *аудиторное* обучение. Чтобы компенсировать эти недостатки, в такие программы стали включать дополнительные компоненты, предполагающие выход в Интернет, например, список интернет-ресурсов, где можно выполнить интерактивные упражнения, обратиться к аутентичной информации, для развития умений письменной речи используется отсылка выполненного задания на электронную почту преподавателя для контроля и выставления отметки. Подобные решения являются результатом дальнейшего технического и методического развития программ с опорой на компьютер и представляют собой пограничное явление между обеими формами, обучением с опорой на компьютер и Интернет.

*Второе направление* электронного обучения разрабатывается при помощи и на базе Интернета и реализуется в режиме онлайн, почему и получает название онлайн-версии, или динамичной формы электронного обучения [8, S. 41]. Ее основу образуют ИКТ двух типов: *синхронные* и *асинхронные* ИКТ. *Синхронные* ИКТ предоставляют возможность прямого и непосредственного контакта между обучаемым(и) и обучающим в реальном времени, например, в чате или во время аудио- или видеоконференций. Коммуникация при помощи *асинхронных* ИКТ, например, через форумы, банки данных, википедии и т.п., осуществляется с задержкой во времени, информация сохраняется и может быть обработана обучаемым в любое время. Оба типа ИКТ предлагают широкие возможности для обучения иностранным языкам: с одной стороны они полностью включают в себя возможности, которые были выше описаны для электронного обучения с опорой на компьютер, с другой стороны, они могут

использоваться также и для развития умений письменной и устной речи. Так, в частности, для обучения говорению можно использовать интернет-приложение для проведения аудио- и видеоконференций Skype, которое позволяет обращаться к различным видам и формам устной речи, реализовывать общение с преподавателем, другими обучаемыми, а также с носителями языка.

С появлением электронного обучения ожидалось, что оно будет способствовать развитию автономного обучения, стимулировать активное участие обучаемых в формировании, организации и функционировании учебного процесса, и приведет в результате к становлению новой культуры обучения, базирующейся на принципах индивидуализации и ответственности перед самим собой за результаты обучения, в идеале обучение должно было происходить самостоятельно, без участия других обучаемых и учителя. Однако попытки полностью отказаться от аудиторных занятий при обучении иностранным языкам и организовать продолжительные циклы электронного обучения дали негативные результаты [9, S. 464]. Одним из проблемных факторов стала невозможность использования только лишь электронной формы обучения, в частности, для развития навыков и умений устной речи, отсутствие непосредственного контакта с другими обучаемыми и обучающим «лицом к лицу», которые чрезвычайно важны при обучении иностранным языкам и более привычны обучаемым. Анализ электронного обучения привел к пониманию того, что оно не может полностью заменить традиционную аудиторную работу, и к необходимости искать другие способы организации учебного процесса с использованием ИКТ.

Результатом такого поиска стало *гибридное* обучение (hybrides Lernen) (J. Vögele, P. Kirchhoff), смысл которого заключается в том, что различные ИКТ могут использоваться как во время аудиторных занятий, так и при организации внеаудиторной работы обучаемых в тех случаях, когда их использование методически мотивированно, например, для достижения конкретных учебных целей и задач:

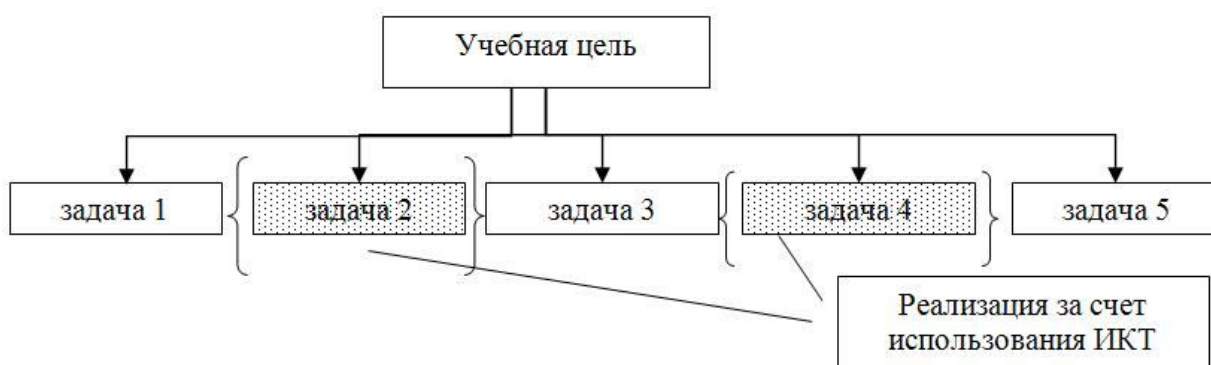


Рис. 3. Пример использования технологии гибридного обучения

При таком подходе использование ИКТ носит точечный и бессистемный характер. Решение об их использовании в учебном процессе принимается учителем на стадии планировании конкретного урока: ИКТ представляют

собой лишь новые более современные средства обучения и в любое время могут быть заменены другими, в том числе и традиционными средствами обучения, т.е. здесь речь идет скорее об обогащении традиционных форм обучения за счет ИТК, о своего рода «островных решениях» их использования в учебном процессе [10, S. 11]. Технология гибридного обучения, несомненно, позволяет обогатить и разнообразить формы и методы работы на занятии и в процессе организации внеаудиторной самостоятельной работы. Однако эта технология не реализует принцип системности при обучении видам речевой деятельности.

Неудовлетворенность результатами использования только лишь технологии электронного обучения для преподавания иностранных языков привела помимо гибридного обучения к появлению еще одной образовательной технологии, получившей в иностранной литературе название *Blended Learning* (M. Kerres, D. Rössler, G. Reimann), в русскоязычной литературе параллельно используют термины *смешанное* обучение (Л.В. Десятова, Е.И. Горошко, А.Л. Назаренко) и *комбинированное* обучение (А.Н. Богомолов, О.В. Андриюшкова, А.В. Козлова, Ю.И. Капустин).

Анализ литературы по использованию данной технологии показал, что существует множество определений термина *комбинированное* обучение, что связано с его новизной и с комплексностью входящих в его состав элементов. Так, например, Р. Лаунер определяет комбинированное обучение как комбинирование фаз внеаудиторной работы, организованной с использованием средств мультимедиа, и аудиторных занятий [11, S. 9], проводя таким образом четкое разделение фаз работы в аудитории и вне ее. Средства ИКТ здесь соотносятся с фазой самостоятельной внеаудиторной работы, однако при этом речь идет об использовании любых мультимедийных средств, что выходит за рамки понимания ИКТ. При определении комбинированного обучения другие авторы исходят из таких параметров, как ориентация на целевую группу, соблюдение принципов целостности и системности при планировании, и определяют комбинированное обучение как процесс смешивания различных методов и учебных форм с целью создания целостной учебной единицы [12, S. 23]. Однако использование сочетания *смешивание методов и форм* придает определению комбинированного обучения неопределенность и может быть по-разному истолковано. Наиболее удачным представляется определение Ю.И. Капустина, который рассматривает комбинированное обучение как модель сочетания очного обучения с элементами асинхронного и синхронного электронного обучения [13, с. 20–35]. Однако при этом электронное обучение, используемое как элемент технологии комбинированного обучения, автором необоснованно сужается только до работы через Интернет, не охватывая те возможности, которые предоставляет электронное обучение с опорой на компьютер. Исходя из того, что обе формы электронного обучения, т.е. как с опорой на компьютер, так и через Интернет, эффективно используются в преподавании иностранных языков, П. Кирххофф под комбинированным обучением понимает сочетание фаз аудиторного и любых форм электронного обуче-

ния [14, S. 7–23]. Однако практический опыт показывает, что организовать обучение иностранному языку только лишь в форме электронного обучения оказывается зачастую невозможным и нелогичным, особенно в случае обучения иностранному языку на базе учебника, так как это подразумевает использование в том числе и традиционных средств обучения. Таким образом, в нашем понимании технология комбинированного обучения представляет собой сочетание фаз аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы, построенной на использовании любых форм электронного и традиционного обучения.

При определении комбинированного обучения мы исходим из системно-деятельностного подхода, в соответствии с которым учебный процесс можно разделить на две фазы: фазу *аудиторных занятий* и фазу *внеаудиторной самостоятельной работы*. При этом сочетание и чередование фаз должно быть научно обоснованным и образовывать единую и целостную учебную единицу, в которой каждая из фаз выполняет свои функции и служит для достижения определенных целей: учебные цели, содержание, материалы, формы работы должны быть сбалансированно распределены между отдельными фазами для оптимизации учебного процесса. Обе фазы имеют равнозначный статус, позволяющий сочетать их в различной комбинации и пропорции и объединять их в циклы, например (рис. 4):

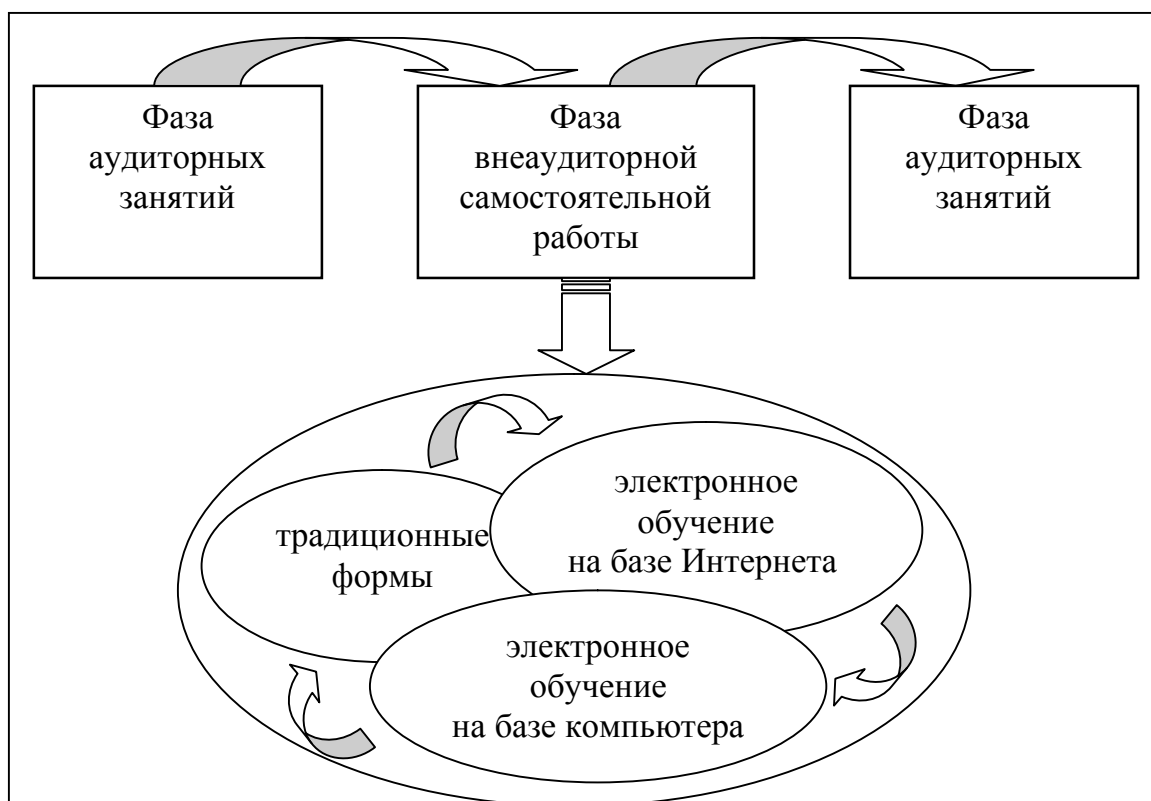


Рис. 4. Описание одного цикла с использованием технологии комбинированного обучения

Относительно фазы аудиторных занятий в литературе не встречается особых разногласий: как конструктивный элемент комбинированного обучения оно зачастую лишь получает новое обозначение: Face-to-

Face Education (S. Seufert), Präsenzphasen (M. Kleimann), traditionelles Klassenzimmerlernen (M. Obrist), C-Learning (classroom learning) (A. Tiutenko); в русскоязычной литературе используются такие обозначения, как *традиционное обучение* (Ю.И. Капустин), *традиционные образовательные технологии* [15], *традиционное очное преподавание* (Э.А. Кадырова). Аудиторное обучение как фаза комбинированного обучения имеет все характерные черты аудиторных занятий, начиная от форм организации работы на занятии и заканчивая используемыми методами и приемами, в том числе и использованием различных электронных средств обучения.

Отличительной и чрезвычайно важной особенностью комбинированного обучения является необходимость тщательно продуманного и методически обоснованного сочетания аудиторного и внеаудиторного обучения с использованием технологии электронного обучения. При этом комбинированное обучение не противопоставляется аудиторному и электронному, а рассматривает их как конструктивные элементы. Однако в связи с тем, что оба конструктивных элемента, как традиционное аудиторное, так и электронное обучение, могут использоваться самостоятельно, возникает вопрос относительно их статуса в рамках комбинированного обучения. Так, *одни авторы* считают комбинированное обучение составной частью и логическим развитием традиционного обучения, выполняющим функцию вспомогательного средства, расширяющим и дополняющим возможности традиционной формы преподавания (S. Seufert). *Другие* понимают его как самостоятельную форму или особую отдельную категорию электронного обучения (N. Ojstersek). *Третьи* решают вопрос о статусе комбинированного обучения ситуативно, в зависимости от перспективы рассмотрения: если традиционные методы и приемы превалируют над электронным обучением, то традиционное обучение выходит на передний план и выступает как основная форма организации учебного процесса. Если же в комбинированном обучении превалирует технология электронного обучения, то тогда речь идет о «примешивании» к электронному обучению классических аудиторных форм преподавания (G. Reinmann).

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой комбинированное обучения имеет самостоятельный статус новой образовательной технологии, а технологии электронного и аудиторного обучения являются ее составными элементами. Именно рассмотрение комбинированного обучения как технологии оптимально отражает инновационные тенденции в сфере современных образовательных технологий, для которых типичен комплексный характер, проявляющийся в комбинировании уже существующих технологий. Это приводит к необходимости переосмысления термина *технология обучения*. Подходы к определению технологии обучения, которые сформировались к 90-м годам XX века, – как серии следующих друг за другом приемов [4, с. 17]; как системного метода создания; применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний, ставящего своей задачей оптимизацию форм образования [16]; как принципов, методов,

средств и содержания обучения [17, с. 223] или же как набора приемов, действий учащихся, выполняемых в определенной последовательности, позволяющей реализовать тот или иной метод обучения [18, с. 27], оказываются слишком узкими, чтобы охватить все признаки современных технологий обучения: процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемых, совокупность методов и приемов, системную организацию процесса обучения, контроль и оценку результатов учебной деятельности. На современном этапе под технологией обучения понимают не просто набор приемов и методов, а целостную систему обучения, которая включает процессы ее проектирования и реализации на практике, для которой заданы цели и логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа взаимодействия субъектов учебного процесса, а также определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации и набор методического инструментария в рамках конкретной формы контроля [2, с. 23–24]. Именно такую целостную систему представляет собой и технология комбинированного обучения.

Использование технологии комбинированного обучения позволяет внести изменения практически во все направления технологического обеспечения образовательного процесса: обогатить организационно-методический инструментарий; способствовать технологическому совершенствованию и оптимизации совместной деятельности обучающихся и обучаемых; интегрировать в учебный процесс информационные технологии, что позволяет улучшить техническое оснащение и передать часть функций учителя техническим средствам, компьютерам, Интернету; расширить систему средств, обеспечивающих достижение развивающих целей; внедрить в образовательный процесс социальные технологии; оптимизировать контрольно-оценочную составляющую, направленную на мониторинг и контроль качества образовательных результатов. Все перечисленные изменения позволяют не только относить комбинированное обучение к современным образовательным технологиям, но и подчеркивают его инновационный характер (О.И. Ребрин, И.И. Шолина, А.М. Сысков).

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Федотова, Е.Л.* Информационные технологии в науке и образовании : учеб. пособие / Е.Л. Федотова, А.А.Федотов. – М. : ИД «Форум», 2011. – 336 с.
2. *Современные образовательные технологии* : учеб. пособие / Н.В. Бордовская [и др.] ; под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
3. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании* : учеб.-метод. пособие / И.В. Роберт [и др.] ; под ред. И.В. Роберт. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.
4. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе* : учебник / Н.И Гез [и др.] ; под ред. Н.И Гез. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.

5. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М.Б. Лебедева [и др.] ; под общей ред. М.Б. Лебедевой. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
6. *Obrist, M.* Methoden des Blended Learning: Überblick und Softwareevaluation / M. Obrist. – Saarbrücken : VDM-Verl., 2007. – 82 S.
7. *Wolter, U.* Was Sie schon immer über CBT wissen wollten ... aber nie zu fragen wagten / U. Wolter // Personalwirtschaft. – 1995. – №6.
8. *Kaltenbaek, J.* E-Learning und Blended-Learning in der betrieblichen Weiterbildung. Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht von Mitarbeitern und Personalverantwortlichen im Unternehmen / J. Kaltenbaek. – Berlin : Weißensee Verl., 2003. – 163 S.
9. *Weidenmann, B.* Lernen mit Medien / B. Weidenmann // Pädagogische Psychologie. – Beltz – Bd. 5. : Weinheim, 2006. – S. 423–476.
10. *Weber, P.J.* Online Lernen in der Aus- und Weiterbildung. Ein Modell für die Praxis / P.J. Weber, S. Werner. – Hamburg : Krämer, 2005. – 150 S.
11. *Launer, R.* Blended Learning im Fremdsprachenunterricht: Konzeption und Evaluation eines Modells / R. Launer. – München : Ludwig-Maximilians-Univ., 2008. – 302 S.
12. *Kröger, H.* Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen / H. Kröger, A. Reisky. – Bielefeld : W. Berstelsmann Verl. GmbH, 2004. – 168 S.
13. *Капустин, Ю.И.* Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю.И. Капустин ; Рос. химико-технолог. ун-т. – М. : 2007. – 40 с.
14. *Kirchhoff, P.* Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht / P. Kirchhoff. – München : Langenscheidt, 2008. – 316 S.
15. Рекомендации всероссийского научно-методического симпозиума «Смешанное и корпоративное обучение» (СКО-2008) // Педагогическая информатика. – 2008. – №4. – С. 98–102.
16. *Савельев, А.Я.* Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / А.Я. Савельев // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С. 110–114.
17. *Рогова, Г.В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
18. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 273 с.

In this paper the focus is set on such modern educational technologies as blended learning, e-learning and hybrid learning which appeared as a result of integration of information communications technologies (ICT) into the education system. Blended learning combines phases of classroom learning and phases with e-learning activities and traditional learning and creates new opportunities for a more effective organization of language learning.

*Поступила в редакцию 28.11.11*

О.В. Васильева

## ОБУЧЕНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

В статье рассматривается проблема использования цифровой информации в речевых высказываниях в сфере международных отношений. Автор выделяет цели, задачи и формы применения цифровой информации в речевых высказываниях специалиста-международника, систематизирует способы и приемы ее формирования в таблицы, схемы, диаграммы и т.п., определяет типичные речевые задачи и логические схемы введения цифровой информации в высказывание, описывает комплекс упражнений для развития умений презентации цифровой информации в речевых высказываниях в сфере международных отношений.

*Часто говорят, что цифры управляют миром; по крайней мере нет сомнения в том, что цифры показывают, как он управляется.*

И. Гёте

Специфика профессиональной деятельности специалиста по международным отношениям такова, что в его повседневной практике инструментом профессионального взаимодействия выступают иностранные языки. Посредством речевых высказываний – монологических, диалогических, полилогических – специалист-международник должен успешно выполнять две основные функции: взаимодействия внутри профессиональной среды и воздействия в ней. Следовательно, речевые высказывания выступают, во-первых, средством профессионального взаимодействия и, во-вторых, средством активного воздействия на субъекты и объекты профессиональной среды [1]. В связи с этим к речевым высказываниям специалиста-международника предъявляются специальные требования, которые не присущи в такой степени речевым высказываниям в других профессиональных сферах. Основными из них являются убедительность, обоснованность и достоверность. Для этого специалист-международник неизбежно обращается к цифровой информации, презентуя ее в высказывании. Неслучайно такие исследователи, как Л. Аррендондо [2], А.Н. Барано [3], А.А. Ивин [4], Дж. Ниренберг [5], Г.И. Рузавин [6], П. Сопер [7], Р. Фишер и Д. Эртель [8] и другие относят искусство *презентации цифровой информации* в сфере международных отношений в ранг проблем профессионализма дипломатов. Как показывает международный опыт, этот вид речемыслительной деятельности во многом определяет эффективность профессионального общения специалиста.

Г.Г. Дилигенский [9], П.А. Цыганков [10] в своих работах, анализируя особый статус цифровой информации в высказываниях специалиста-международника, приходят к выводу, что презентация данного вида информации имеет специфические цели, способы, требования и ограничения.



По требованиям международного протокола, она, как правило, предъявляется аудитории на бумажных и/или цифровых носителях с последующими устными комментариями говорящего или без них. Исключение составляет оперативная информация, используемая специалистом непосредственно в ходе переговорного процесса, которая может быть лишь озвучена.

Анализируя речевые высказывания в сфере международных отношений, мы выяснили, что цифровая информация в высказываниях специалиста служит для:

1) слухового и зрительного подкрепления доводов, излагаемых в высказывании: она может предъявляться аудитории на бумажных и/или цифровых носителях без комментариев говорящего, но обязана включать, представленные тем или иным способом общие выводы;

2) наглядного предъявления большого объема изменяющихся данных; в этом случае краткие и/или полные комментарии говорящего обязательны;

3) демонстрации противоречия, анализируемого в высказывании специалиста; как правило, говорящий прибегает к кратким и/или полным комментариям;

4) сравнений характеристик субъектов/объектов международного взаимодействия; строго обязательными являются как официальное название всех анализируемых субъектов и/или объектов, так и краткие и/или полные комментарии говорящего;

5) обсуждения и формулирования итогового документа в ходе переговорного процесса, в рамках которого принимаются политические, политико-экономические, военно-политические решения, связанные с долевым участием субъектов международного взаимодействия.

Исследуя речевые высказывания политических и общественных деятелей, программные документы, транскрипции, протоколы и заключительные акты переговорных процессов, международные документы, мы выявили, что в сфере международных отношений в основном используются следующие способы формирования цифровой информации:

- убывающий или нарастающий последовательный цифровой ряд;
- убывающий или нарастающий дробный цифровой ряд, который отражает доленое участие субъектов международного взаимодействия в том или ином политическом процессе;
- процентное соотношение относительно принятого эталонного критерия;
- цифровой ряд временной шкалы с изменяющимися критериями с прямой, обратной или смешанной хронологией;
- линейная или сетевая последовательность, наглядно демонстрирующая количественные характеристики и взаимосвязь между участниками международного взаимодействия;

- цифровой ряд равенств – информация в нем представлена в виде уравнения, характеризующего количественные соотношения анализируемых субъектов/объектов международного взаимодействия;

- цифровой ряд неравенства – характеризует неравенство количественных характеристик анализируемых субъектов/объектов международного взаимодействия с акцентом на тенденцию дальнейшего развития; в этом случае используются математические символы «больше» и/или «меньше»;

- цифровой ряд дат – информация структурируется по ключевым датам, имеющим принципиальное значение для развития конкретного процесса.

Наиболее популярными формами группирования информации в сфере международных отношений, несомненно, является презентация цифровой информации в виде таблиц и диаграмм, которые позволяют классифицировать разнокачественные цифровые данные, что крайне важно, так как процессы международного взаимодействия – это многофакторные и многоуровневые системы отношений.

Намного реже специалисты-международники обращаются к *графикам*. С помощью графиков обычно демонстрируются тенденции развития политического процесса. Графики позволяют проследить линейность/нелинейность и прерывность/непрерывность поступательной или убывающей тенденции. При описании структурных характеристик субъектов/объектов международного взаимодействия, как правило, применяются схемы.

Исследуя высказывания текстового уровня в сфере международных отношений с точки зрения соотношения в них различных видов информации, мы выяснили, что подавляющая часть высказываний характеризуется пятью видами: *описательной, фактологической, аналитической, цифровой и фоновой*. При пристальном рассмотрении нельзя не обратить внимание на тот факт, что в большинстве высказываний прослеживается четкое соотношение между фактологической, аналитической, описательной и цифровой информацией. С определенной долей вероятности можно утверждать, что описательная информация составляет одну треть от аналитической, а цифровая не больше одной десятой части от аналитической и фактологической информации. В высказываниях в сфере международных отношений наблюдается следующая устойчивая тенденция в соотношении видов информации: описательная – 10 %, фактологическая – 30 %, аналитическая – 30 %, цифровая (в виде таблиц, графиков, диаграмм, схем, рисунков и пр.) – 6 %, фоновая, протокольная, процедурная и др. – свыше 20 %. (Для определения вида информации, изложенной в высказываниях, мы выделяли сформулированные законченные мысли, нацеленные на конкретную речемыслительную операцию, например, *описать, констатировать факт, сравнить, обобщить, классифицировать, отождествить, ввести дополнительную информацию, соотнести со структурой протокола, сформулировать в соответствии с процедурными требованиями* и пр. Это позволило классифицировать логические отрезки высказываний по типу заложенной в них информации и математически вычислить соотношения между ними.)

Цифровая информация требует строгого логического представления, иначе она будет выбиваться из общего контекста речевого высказывания и разрушать запланированный эффект речевого воздействия на партнера. Логическая схема введения цифровой информации в речевое высказывание, как показал проведенный нами анализ, имеет следующую последовательность:

*Акцентирование внимания на прослеживаемой тенденции → общее описание процесса → констатация и характеристика фактов → обнаружение общего свойства в приведенных характеристиках → выделение и формулирование общего критерия классификации цифровой информации → предъявление цифровой информации в виде таблицы, диаграммы и пр. (объяснение элементов в таблице, схеме) → комментарии к цифровой информации (указание на прослеживаемые тенденции) → обобщающий вывод (может отсутствовать, в зависимости от задуманной речевой задачи всего высказывания) → логическое возвращение к собственно тексту речевого высказывания.*

На наш взгляд, целесообразность применения цифровой информации специалистом-международником может быть определена ее соответствием, во-первых, главной идее всего высказывания и, во-вторых, речевой задаче воздействия на слушающих. Если выбранные критерии группирования и классифицирования цифровой информации не соотнесены с главной идеей и речевой задачей высказывания, то такая презентация будет работать во вред поставленной цели профессионального взаимодействия.

Отличительной чертой цифровой информации, презентуемой в речевых высказываниях в сфере международных отношений, является то, что цифровые данные, отражающие особенности современного этапа развития, стремительно меняются и могут показывать те или иные тенденции лишь в рамках ограниченного временного периода. В связи с этим к специалисту-международнику, использующему цифровую информацию в конкретных целях, выдвигаются строгие требования относительно

1) источника информации – он должен быть официальным, принятым в международном сообществе и авторитетным для специалистов в данной области;

2) логического представления цифровой информации – данные должны быть четко сформированы по отношению к выбранному критерию, не допускается двусмысленность в трактовках цифровых данных, их комментирование должно осуществляться строго в русле речевой задачи и главной идеи всего речевого высказывания;

3) формулирования выводов и прогнозов на основе предъявленных цифровых данных, так как цифровая информация в среде международного взаимодействия не может отразить всех многоуровневых отношений этой области, поэтому является выборочной и неполной.

Результаты нашего исследования показали, что цифровая информация в сфере международных отношений может применяться как: 1) *вводная*, 2) *дополнительная*, 3) *конкретизирующая вывод*, 4) *детализирующая прогноз*.

Вводная и дополнительная цифровая информация имеют цель ввести в обсуждаемую проблему, познакомить с общими характеристиками субъектов/объектов международного взаимодействия. Такая информация обычно не комментируется, а используется как приложение и требует самостоятельного рассмотрения всеми участниками профессионального взаимодействия.

Цифровая информация, представленная в заключительной формулировке политического решения, документа, протокола имеет задачу конкретизировать итоги профессионального взаимодействия и также не нуждается в развернутой презентации, так как в тексте заключительного документа описываются ее характеристики.

В сфере международных отношений специалисты готовят большое количество аналитических докладов, целью которых является проследить имеющиеся тенденции исследуемой проблемы. Такие доклады обсуждаются в среде специалистов для разработки общей концепции, стратегии и тактики международных отношений с другими странами, внутри региона, в рамках международной организации, в пределах международного соглашения о едином экономическом, таможенном и другом пространстве.

В аналитическом докладе специалиста цифровая информация может использоваться как вводная, дополнительная, конкретизирующая выводы, детализирующая прогноз. В то же время доклад специалиста-международника, который чаще всего является экспертом какого-либо региона, не должен характеризоваться цифровой избыточностью или недостаточностью. Как правило, целью аналитических докладов в сфере международных отношений является: 1) исследовать тенденции развития того или иного процесса в данном регионе и 2) на основе полученных выводов обосновать и сформулировать прогноз на ближайшую и/или отдаленную перспективу. Поэтому, по нашему мнению, применение цифровой информации целесообразно только в том случае, если она будет обосновывать формулируемый специалистом прогноз. Соответствие цифровой информации цели и задачам прогноза делает ее обязательным и полноправным компонентом речевого высказывания.

Так же как и в других видах речевых высказываний, в аналитическом докладе специалиста-международника используется вводная цифровая информация для введения в исследуемую проблему, не требующая специальных комментариев.

Цифровая информация может присутствовать в заключительной формулировке разработанного специалистом прогноза. Ее цель – наглядно детализировать возможности развития исследуемого процесса. Она также не нуждается в комментариях, так как текст прогноза характеризует ее в общих или конкретных чертах.

По утверждению психологов, исследующих профессиональные среды, только в сфере международных отношений цифровая информация не бывает сухой, а, наоборот, очень эмоциональной, так как затрагивает чувства

человека-гражданина, идентифицирующего себя с конкретным народом, государством, расой, с определенной культурной и языковой средой. Поэтому корректность в классификации и презентации цифровой информации – это признак профессионализма специалиста-международника, участвующего в переговорном процессе.

В беседах с дипломатами в Министерстве иностранных дел Республики Беларусь, в консульских службах, в представительствах международных организаций мы выяснили, что в данной профессиональной среде существует строгое правило: использовать цифровую информацию крайне осторожно и корректно. Это связано с тем, что она, как никакая другая, может навредить процессу международного взаимодействия и даже принципиально изменить направление развития складывающихся отношений. Цифровая информация крайне однозначная, бескомпромиссная, неоспоримая, так как опирается на строгий и прозрачный математический расчет. В условиях сложного переговорного процесса, как утверждают специалисты, цифровая информация может использоваться только с целью убеждения в принятии конкретного политического решения. Известны случаи, когда некорректно сгруппированная цифровая информация и предъявленная в контексте политического преимущества одного из контрагентов переговорного процесса, сводила на нет все усилия делегации Республики Беларусь по подписанию взаимовыгодного контракта, что заморозило политические отношения нашей страны с партнером на несколько лет.

В ряде стран (например, стран Ближнего Востока) культурные традиции общения с представителями других народов таковы, что не предполагают обсуждения вопросов международного сотрудничества путем политических дискуссий или путем обмена мнениями специалистов экспертных групп или комиссий. Лидеры таких государств могут принимать политические решения единолично, на свое усмотрение, без уведомления партнера о причинах, повлиявших на принятие конкретного решения. Поэтому в ряде случаев использование цифровых данных может рассматриваться представителями ряда государств как неуважение и/или давление со стороны партнера с целью достижения более выгодных для себя условий сотрудничества.

Европейская традиция политического общения приветствует конструктивный, предметный переговорный процесс. Целенаправленное использование цифровой информации лишь располагает партнеров к взаимному доверию и более тесному общению. Так характеризуются международные контакты в первую очередь с ФРГ, Францией, Финляндией, Австрией, Италией и многими другими европейскими странами.

В ряде стран предъявленную цифровую информацию принято проверять группой собственных экспертов, что является лишь элементом делового профессионального отношения. Так могут поступать, например, немецкие, японские дипломаты. Представители этих стран ни в коей мере не желают тем самым обидеть своего партнера. Но в среде белорусских, украинских, русских, казахских дипломатов этот факт иногда рассматривался как недружелюбный.

По нашему мнению, обучение презентации цифровой информации будущих специалистов-международников является полноправным компонентом языковой подготовки специалиста в вузе. В разрабатываемой нами методической системе этому виду речемыслительной деятельности уделено достаточное внимание. На 3 курсе факультета международных отношений БГУ студенты приступают к овладению языком специальности. В задачи обучения на этом этапе, который длится пять семестров, мы включили овладение студентами приемами презентации цифровой информации в речевых высказываниях различного вида: аналитический доклад, информационная записка, экспертная записка, публичное выступление, деловая беседа, раунды двустороннего переговорного процесса, международная конференция как форма многосторонних переговоров, симпозиумы экспертов, совещания экспертных групп. Обучение осуществляется с помощью специального комплекса упражнений, направленного на развитие умений презентации цифровой информации в ситуациях профессионального взаимодействия. В то же время комплекс упражнений имеет внутреннюю дифференциацию, так как обучение презентации цифровой информации осуществляется на всех этапах развивая речевых умений монологической, диалогической и полилогической речи студентов, поскольку цифровая информация в них выполняет разные функции и требует овладения различными приемами презентации.

Методически обоснованным, на наш взгляд, является обучение в два этапа. На первом (5 и 6 семестры) студенты анализируют таблицы, схемы, диаграммы с точки зрения

- целесообразности их использования в конкретных речевых высказываниях, например, в сообщениях, характеристиках, рассуждениях;
- соответствия содержания цифровой информации задачам презентации;
- соотношения цифровой информации с речевой задачей и главной идеей высказывания;
- обоснованности, достоверности и авторитетности.

Приведем примеры упражнений этого этапа:

- Ознакомьтесь с содержанием и структурой предложенной таблицы (схемы, диаграммы, графика) Определите критерий группирования цифровой информации. Почему выбрана такая форма таблицы? В каком речевом высказывании эта таблица может быть использована и с какой целью? Какой речевой задаче может содействовать данная таблица?

- Ознакомьтесь с высказыванием господина С. по поводу перспектив развития политических отношений США и Франции в условиях финансового кризиса. (Студентам предъявляется транскрипция и/или видеозапись.) К какой аудитории обращено высказывание: аудитории специалистов или широкой аудитории? Определите главную идею высказывания и речевую задачу воздействия на слушающих. Какую роль выполняет презентуемая в высказывании цифровая информация? По какому критерию группируются цифровые данные? Соотнесена ли цифровая информация с главной идеей

и речевой задачей высказывания? Какие логические приемы, языковые и речевые средства использует господин С. для введения цифровой информации в канву речевого высказывания? Является ли предъявленная цифровая информация обоснованной, достоверной и авторитетной? Какие признаки речевого высказывания говорят об этом? Не разрушает ли цифровая информация общую логическую структуру высказывания? Какой эффект, по Вашему мнению, произведет на слушающих такая презентация данной цифровой информации?

- Подготовьте монологическое высказывание по проблеме белорусско-российского военно-политического сотрудничества. Классифицируйте и сгруппируйте предложенную цифровую информацию о темпах военных реформ в этих странах в виде таблицы. Используйте цифровую информацию в соответствии с главной идеей и речевой задачей Вашего высказывания.

На втором этапе (7, 8 и 9 семестры) студенты овладевают умениями обработки и формирования цифровой информации в виде таблиц, диаграмм, схем и презентации ее в специальном речевом высказывании: аналитическом докладе, экспертной записке, выступлении на научной конференции, в реферате.

Приведем примеры упражнений этого этапа обучения:

- Подготовьте доклад по теме «Тенденции развития белорусско-китайских отношений». Используйте цифровую информацию, представленную Министерством иностранных дел Республики Беларусь (официальный сайт ведомства) с целью обоснования главного довода Вашего высказывания.

- Подготовьте экспертное сообщение по проблеме внешней политики ФРГ по отношению к европейским странам бывшего социалистического лагеря. Обработайте предложенную цифровую информацию и презентуйте ее в высказывании с целью обоснования сформулированного Вами ближайшего прогноза разрешения данной политической проблемы.

- Подготовьте выступление для научной конференции по теме «Приоритеты внешней политики Республики Беларусь по отношению к странам Ближнего Востока». Сформируйте цифровую информацию в виде диаграмм и представьте ее в Вашем высказывании с целью обоснования тезиса о необходимости более тесных контактов со странами этого региона.

В ходе проведенного нами опытного обучения в 2009–2011 году мы неоднократно проводили контрольные срезы и опросы по результатам обучения студентов. Анкетирование в 2010 г. студентов 5 курса, в содержание языковой подготовки которых было включено обучение презентации цифровой информации в речевых высказываниях, выявило следующее: 83 % респондентов признались, что не имели понятия до начала обучения, как следует обрабатывать, формировать и использовать цифровую информацию в профессиональных высказываниях. 67 % опрошенных отметили, что приобретенные умения презентации цифровой информации помогают им в формулировании замысла высказывания, выборе его структуры и

планировании логики изложения. 24 % респондентов высказали мнение, что, благодаря обучению презентации цифровой информации, они выработали собственный стиль изложения объемного и/или многофакторного материала в речевых высказываниях. 45 % опрошенных указали на то, что обучение презентации цифровой информации значительно способствовало улучшению их общих речевых умений, так как благодаря целенаправленному использованию цифровой информации все высказывание в целом становится более логичным, четким, с ярко выраженным эффектом воздействия на слушающего. Сформированная в соответствии с речевой задачей высказывания цифровая информация облегчает выбор языковых и речевых средств, адекватных главной идее высказывания. 72 % студентов охарактеризовали обучение презентации цифровой информации как познавательный интеллектуальный процесс. Лишь 0,2 % затруднились ответить, какой положительный эффект принесло им обучение презентации цифровой информации.

Приведенные выше данные дают нам полное право утверждать, что содержание языковой подготовки специалиста-международника не может ограничиваться лишь овладением умениями речевой деятельности (говoreния, чтения), но и требует формирования, развития и совершенствования конкретных видов речемыслительной деятельности, присущих сфере профессионального взаимодействия, в число которых входит презентация цифровой информации в речевом высказывании специалиста по международным отношениям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильева, О.В.* Коммуникативная компетентность специалиста-международника / О.В. Васильева // Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях : сб. науч. ст. / редкол. : С.И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Издат. центр БГУ, 2010. – С. 148–153.
2. *Аррендондо, Л.* Искусство деловой презентации / Л. Аррендондо. – Челябинск, 1998.
3. *Барано, А.Н.* Аргументация как языковой и когнитивный феномен / А.Н. Барано // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М., 1990.
4. *Ивин, А.А.* Основы теории аргументации / А.А. Ивин. – М., 1997.
5. *Ниренберг, Дж.* Маэстро переговоров / Дж. Ниренберг. – Минск, 1996.
6. *Рузавин, Г.И.* Логика и аргументация / Г.И. Рузавин. – М., 1997.
7. *Сопер, П.* Основы искусства речи / П. Сопер. – Ростов н/Д, 1995.
8. *Фишер, Р.* Подготовка к переговорам / Р. Фишер, Д. Эртель. – М., 1996.
9. *Дилигенский, Г.Г.* Социально-политическая психология / Г.Г. Дилигенский. – М., 1996.
10. *Цыганков, П.А.* Международные отношения / П.А. Цыганков. – М., 1996.



The article mainly covers the issue of using numerical information in speech acts in the sphere of foreign relations. The author lays emphasis on objectives, tasks and forms of using numerical information in speech acts of a foreign relations specialist, classifies the aforementioned information in tables, schemes, charts etc., determines typical speech tasks and logic charts of numerical information introduction in a statement, provides detailed information on exercises for the development of numerical information presentation skills in speech acts in foreign relations sphere.

*Поступила в редакцию 19.12.11*

Т.К. Кирильчик

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЕДИНИЦ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматривается проблема определения единиц обучения иноязычному диалогическому общению. Центральным является вопрос о функционировании в диалоге речевых действий – промежуточных речевых актов, сочетание которых представляет собой *коммуникативные шаги*, которые не могут существовать в отрыве от предшествующего фрагмента диалога и разворачиваются в *коммуникативные ходы*, которые в свою очередь способствуют развитию коммуникативного обмена. Последовательность обменов, включенная в качестве сегмента в сложное целое, составляет *коммуникативное событие*, комплексную единицу диалогического общения.

Несмотря на определенное количество методических исследований, а также значительные достижения коммуникативной лингвистики и прагмалингвистики, проблема *определения единиц диалогического общения* решается исследователями крайне противоречиво. При этом упускается из виду и часто вообще не обсуждается вопрос, каков объем минимальной и макроединицы общения, с каким языковым фактором она коррелирует и каковы конкретные морфолого-синтаксические способы ее представления в диалогическом тексте.

Исследователями выделяются следующие единицы диалогического общения: предложение (М.Я. Блох); реплика (М.Р. Львов, Э.А. Трофимова, В.В. Бузаров, А.Я. Скшидло); предложение-высказывание (Д.И. Изаренков, О.И. Москальская); диалогическое единство (Н.Ю. Шведова); коммуникативный шаг и коммуникативный ход (Л.М. Михайлов); коммуникативный обмен (П.В. Зернецкий); речевой эпизод (Д.Г. Богушевич, М.К. Ветошкина); коммуникативное событие (Л.В. Цурикова, И.П. Сусов, В.Г. Гак, Дж. Остин, Дж. Серль).

Обучение диалогической форме общения на современном этапе требует отбора таких дидактических единиц, которые обеспечивали бы возможность формирования всей совокупности знаний, навыков, умений и речевого опыта в межъязыковой межкультурной коммуникации.

В большинстве современных исследований подчеркивается, что участники диалогического общения для сообщения информации пользуются высказываниями. Современная теория текста и, в частности, *диалоговедение* обязаны этим М.М. Бахтину, который обосновал высказывание как единицу речевого общения. Он отмечает, что терминологическая неопределенность и путаница в таком методологически центральном узлом пункте лингвистического мышления являются результатом игнорирования реальной единицы речевого общения – *высказывания*. Как ни различны в ы с к а з ы в а н и я по своему объему, по своему содержанию, по своему композиционному построению, они обладают как единицы речевого общения общими структурными особенностями и прежде всего совершенно четкими границами [1]. Границу каждого конкретного высказывания определяет, по мнению М.М. Бахтина, смена говорящих субъектов. Всякое высказывание – от короткой (однословной) реплики в диалоге и до развернутого диалогического сообщения – имеет абсолютное начало и абсолютный конец: до его начала – высказывания других, после его окончания – ответные высказывания других. «Высказывание – это не условная единица, а единица реальная, четко ограниченная сменой речевых субъектов, кончающаяся передачей слова другому, как бы молчаливым, ощущаемым слушателями (как знак), что говорящий кончил» [1, с. 334].

Таким образом, высказывание есть реализация речевого замысла говорящего.

В концепции М.М. Бахтина имеет место еще одно очень важное положение: «предложениями не обмениваются, как не обмениваются словами и словосочетаниями – обмениваются высказываниями, которые строятся с помощью единиц языка,... причем высказывание может быть построено и из одного предложения, и из одного слова, так сказать из одной речевой единицы, но от этого единица языка не превращается в единицу речевого общения» [1, с. 337]. Это заключение М.М. Бахтина имеет важное методологическое значение, так как высказывание, являясь отправной точкой коммуникации, в диалогическом общении превращается в реплику, первоэлемент диалогического общения.

Еще 60-е годы XX века ученые обратились к изучению диалогической речи, где термин *реплика* был самым распространенным и популярным в работе по исследованию диалога как формы речи. Сторонники данного подхода считают, что структурная организация диалогического общения представлена цепью сменяющихся друг другом реплик, порожденных в процессе разговора, границей между которыми является окончание речи одного собеседника и начало речи другого. С реплицированием связаны важные синтаксические особенности структурной организации диалогического общения: состав реплик с точки зрения выражения всех элементов высказывания оказывается неполным и восполняемым, а «реакция на действие» характеризуется лаконичностью и своеобразием синтаксических конструкций. При этом при наличии относительно-смысловой и формально-грамматической законченности р е п л и к а выступает, с одной стороны, как особая коммуникативная единица [2], с другой – в само определение

реплики как первоэлемента диалогической речи [3] не входит ее обязательная взаимосвязанность с соседней репликой: предшествующей или последующей [4].

Таким образом, первоэлементом диалога является реплика, а диалог структурно состоит из соединения реплик, первая из которых является *репликой-стимулом* (*иницирующая реплика*), вторая – *репликой-реакцией* (*реагирующая реплика*). Иницирующая реплика исходит от адресанта с определенной целью воздействия на адресата, он же порождает реагирующую реплику, образующую с первой диалогическое единство. Реплика-стимул одного партнера может предполагать многообразие реплик-реакций второго партнера, который может подтвердить, уточнить или опровергнуть услышанное, сделать обобщение или сообщить дополнительную информацию, выразить свое отношение по поводу сказанного, т.е. реагировать на реплику своего партнера в пределах известных ему в иноязычном диалогическом общении высказываний.

Реплики могут быть различной протяженности – от одной до нескольких фраз, им свойственны эллипсисы, дислокации (перестановки слов и частей фразы). Это обусловлено тем, что репликам в большей степени характерна ситуативность, и, следовательно, они не нуждаются в строгой организации.

Подразделяя реплики на реплики-стимулы и реплики-реакции, исследователи классифицируют их по коммуникативным типам: вопрос – ответ, вопрос – контрвопрос, сообщение – вызванный им вопрос, сообщение – реплика-подхват, побуждение-сообщение, побуждение-вопрос [5, с. 116]. С другой стороны, реплики классифицируются по коммуникативным задачам: запросить информацию, сообщить информацию, побудить к действию, оценить высказывание или поведение собеседника, сообщить дополнительную информацию, поддержать коммуникацию [6, с. 191].

Следовательно, реплики в диалоге не обладают самостоятельностью, законченностью. «Диалог малопонятен в отдельных репликах, может быть адекватно понят только учеником или, как минимум в составе пары реплик. Структура диалога – обмен репликами» [7, с. 128]. Более того, реплика означает лишь «иницирующее говорение» и «реагирующее говорение» и не содержит никаких признаков и свойств термина коммуникативной единицы [7].

Поскольку в диалоге проявляются структурно-семантические параметры связи между отдельными репликами коммуникантов, это приводит к необходимости овладения умениями соединять реплики, характеризующиеся структурной, интонационной и семантической законченностью и использовать укрупненные коммуникативно-связанные ситуативно обусловленные единицы. Таковыми являются *диалогические единства*, которые функционируют и приобретают статус единицы общения благодаря тематической и коммуникативной завершенности и создаются обоими коммуникантами. «Такое сочетание реплик есть по существу единое синтаксическое целое, части которых связаны друг с другом по определенным правилам синтаксической зависимости. Это сочетание в целом является коммуникативной единицей диалога» [3, с. 67].

Под диалогическими единствами понимаются те формы объединения предложений в одно структурно-смысловое целое, по образцам и моделям которых строится диалогическое общение. Они заполняются репликами-предложениями, тесно связанными по смыслу. Каждая предыдущая реплика в них влияет на содержание и строение последующей, и часто последующие, в свою очередь, определяют содержание предыдущих. *Инициативная* реплика является и изначальным речевым стимулом, и носителем темы и более или менее самостоятельной; *реактивная* же определяется первой структурно и по смыслу. Реакция партнера должна быть тематически согласованной, но точно прогнозировать, что он скажет, трудно: непредсказуемость возрастает между второй и третьей репликами. У первого партнера может быть определенная программа, но она, как правило, сразу четко не раскрывается. Использование реплик-реакций представляется более легким, чем инициативных: во-первых, они мотивируются инициативной репликой; во-вторых, они структурно частично дублируют их; в-третьих, в них используются взятые из инициативных реплик языковые средства.

Определенные требования предъявляются и к ответной реплике: она должна быть не однозначной, а дающей новую информацию: факты, дефиниции, пространные толкования и объяснения. Неполнота первой реплики обуславливает появление второй (в виде вопроса) как побуждение к снятию неопределенности, причем наиболее полное содержание второй реплики определяется первой; третья реплика вызвана второй, с ее помощью снимается неопределенность (дается ответ на вопрос) и одновременно устраняется известная неполнота первой.

Будучи сцеплением реплик, где вторая реплика по своему строению опирается на первую, грамматически зависит от нее, диалогическое единство может также состоять из двух, трех, четырех и более реплик, взаимосвязанных друг с другом как в структурно-композиционном, так и в смысловом и функциональном отношении. Развертывание диалога осуществляется посредством соединения структурно, интонационно и семантически связанных реплик. Это означает, что каждая исходная реплика порождает вторую ответную реплику, структура и семантика иницирующей реплики в какой-то мере обуславливает форму и содержание ответной реплики, ибо между ними существует, как правило, имплицативная связь.

Поэтому второй подход, при котором в качестве единицы обучения используется диалогическое единство, представляется более эффективным, так как

- обнаруживается смысловая полнота того или иного отрезка диалогического общения;
- диалогическое единство есть собой результат речевой деятельности двух партнеров благодаря такому свойству, как целостность;
- оно характеризуется завершенностью микротемы и коммуникативной завершенностью.

Тем не менее диалогическое единство не является оптимальной единицей диалогической коммуникации, в которой раскрывается вся сущность и завершенность макротемы, многообразие связей, возникающих между отдельными высказываниями в диалогическом общении.

В обучении диалогическому общению характер и особенности взаимодействия речевых партнеров учитываются в большей мере при использовании более крупной единицы – *макродialogа*, который определяется как сочетание диалогических единств в различных типах диалогов и является легко идентифицируемым структурным сегментом диалогического общения. Данный подход имеет свои положительные стороны, так как ориентирован на процесс передачи и получения информации, т.е. на речевое взаимодействие; определяет речевое поведение коммуникантов на более длительном участке общения и представляет собой единство благодаря такому свойству, как целостность [8, с. 82].

Очевидно, что обучение диалогическому общению на современном этапе требует определения иной единицы обучения, в конструировании которой должны участвовать два типа факторов: экстралингвистические, раскрывающие и подчеркивающие внешнюю характеристику диалогического общения, и лингвистические, ориентирующие на внутреннюю модель его функционирования. Единица диалогического общения должна

- ориентировать на внутреннюю модель функционирования диалогического общения и представлять собой совокупность речевых актов, продуцируемых с целью реализации коммуникативной установки или конкретного замысла говорящего;

- учитывать коммуникативную интенцию каждого из коммуникантов и определять их речевое поведение на более длительном участке общения;

- обеспечивать возможность формирования всей совокупности знаний, навыков, умений и речевого опыта в межкультурной коммуникации.

С целью выявления такой единицы общения следует обратиться к исследованиям в области коммуникативной лингвистики, в которых выделение и определение коммуникативных единиц диалогического общения основывается на анализе внутренней структуры общения с учетом анализа типичных и обобщенных речевых ситуаций общения.

Основываясь на интерпретации новейших данных по теории речевых актов применительно к образовательному процессу, возможно выстроить модель диалогического общения, которая в целом выглядит как многофазовая, включающая в себя

*речевой акт → коммуникативный шаг → коммуникативный ход → коммуникативный обмен → коммуникативное событие.*

Будучи элементарной единицей речи, *речевой акт* определяется, по мнению М.Р. Львова крайне противоречиво. «Речевым актом следует считать целенаправленное речевое действие – единицу нормативного в данном языковом коллективе, в данной социальной группе речевого поведения» [7, с. 56]. Речевой акт – элементарная, минимальная (далее –

неделимая) единица речевого поведения [9, с. 221]. Речевой акт говорящего рассматривается также как минимальная единица речевой деятельности, соединяющая единичное намерение, завершённый минимальный отрезок речи и достигаемый результат. Его прагматическая функция характеризуется как акт воздействия говорящей личности на среду или на адресата [10, с. 38]. Мы полагаем, что наиболее четко сущность речевого акта определена И.Н. Борисовой, которая рассматривает его как «потенциальную единицу речевого общения, не учитывающую ситуативный и социальный контекст текущего коммуникативного события, полифункциональность речевого поступка» [11, с. 192]. Как видно из определений, речевой акт является элементарной единицей речи, не учитывающей ситуативный и социальный контекст текущего коммуникативного события.

В диалогическом общении наряду с элементарной единицей речевого общения – речевым актом используется более крупная структурная единица – шаг в диалоге или коммуникативный шаг (КШ), позволяющий более адекватно реализовать коммуникативный замысел говорящего.

На основе данных конверсационного анализа, среди категорий промежуточного уровня выделяется КШ в качестве минимальной единицы диалогического общения, он принадлежит одному коммуниканту, восходит к одной синтаксической модели и реализует коммуникативную установку говорящего. Важным является то, что коммуникативный шаг восходит к одной синтаксической модели, что позволяет четко определить его синтаксические границы. Одни полагают, что речевые акты с единой иллюкативной силой входят в речевые/коммуникативные шаги [12]. Другие рассматривают речевой акт и речевой шаг как сходные продукты, но которые существенно различаются в речедеятельном плане. Речевые акты планируются, задумываются и осуществляются как цельные единицы речи, тогда как речевой шаг образуется в результате последовательного развертывания речевого хода коммуниканта [13]. Причиной сглаживания различий между ними выступает линейный характер речи. Речевой шаг представляет собой, по сути, классический образец артефакта, и поэтому его можно назвать сложным речевым артефактом. Данный факт показывает, что изучение только речевого материала, без учета того, что он представляет собой лишь часть (продукт) речевой деятельности, не позволяет адекватно описать речевую деятельность и страдает сильным редукционизмом, поскольку не позволяет достаточно четко и последовательно разграничить акты и артефакты.

В.И. Карабан полагает, что «основные модели речевых шагов и речевых актов совпадают, о чем свидетельствуют, в частности, сходство дискурсивных отношений между их компонентами, однако не все речевые шаги могут быть поставлены в соответствие сложным речевым актом, что является подтверждением положения о различной природе данных речевых образований» [14, с. 13].

Таким образом, коммуникативный шаг является минимальной значимой единицей диалогического общения и обладает собственной интенцией, которая реализует коммуникативный замысел адресанта. Он обслуживает в речевом общении одного участника речевого процесса и обладает следующими характеристиками: 1) реализовывает коммуникативную установку говорящего, 2) является минимальной единицей общения, 3) принадлежит одному коммуниканту, 4) имеет свою интенцию, 5) восходит к одной синтаксической модели.

Таким образом, коммуникативный шаг как микроединица диалогического общения является ситуативно обусловленным образованием, реализующим внеязыковой феномен – коммуникативную установку говорящего, обладает своей коммуникативной интенцией и оформляется посредством одной речевой модели. Соответственно, речевые акты и речевые шаги являются принципиально различными сущностями: первые – это единицы речевой деятельности, вторые – элементы речевого материала.

Коммуникативный замысел собеседников реализуется через определенную совокупность их интенций и соответствующих высказываний, что может быть обозначено как коммуникативный ход. В интерпретации Е. Гофмана, *ход (move)* предстает в качестве фрагмента диалога – высказывания, имеющего место до смены говорящего. В американской прагматике Джул (1996), Левинсон (2000), Мэй (2001) для обозначения того, что сказано до смены говорящего, используют термин *turn-taking*.

Так, интерпретируя механизм смены говорящих, С. Левинсон подчеркивает: «участник А говорит, перестает говорить, затем слово берет участник В, начинает говорить и прекращает говорить. Так происходит в диалоге распределение ролей участников: А-В-А-В-А-В, но эта идеальная схема развертывания диалогического дискурса, как справедливо подчеркивает Н. Кларк [15, с. 67] очень часто нарушается «перебивками», когда один из собеседников перебивает другого собеседника в процессе его говорения. По мнению П.В. Зернецкого, *ход* представляет собой *речевой шаг* или шаги коммуниканта от вступления в общение до смены говорящего [12].

Более точное определение мы находим у Л.М. Михайлова, который считает, что единицей диалогического общения более высокого ранга является коммуникативный ход как коммуникативная единица диалога, принадлежащая одному собеседнику и реализующая единую коммуникативную установку одного собеседника. Коммуникативный ход состоит из двух или более коммуникативных шагов, используется одним коммуникантом, составляющие его шаги вербализуются в определенной коммуникативной среде, он реализует коммуникативный замысел говорящего.

Коммуникативный ход имеет свою значимость с точки зрения коммуникативных установок, интенций говорящего, от них зависит выбор того или иного хода, так как именно она указывает, какой ход надо совершить в тот или иной момент речи. Коммуникативный ход интерпретирует намерения говорящего в рамках общей стратегии и выбранных им тактик. Следовательно, речевой ход по своей сути является средством движения к соответствующей цели.

Коммуникативный репертуар говорящих достаточно широк, и в зависимости от характера коммуникативной ситуации, коммуникативного замысла иницирующего реакцию и реагирующего собеседника, коммуникативный ход может включать два, три, четыре, пять или более коммуникативных шагов, иногда же реакция собеседника – коммуникативный ход предстает целым монологом.

Коммуникативный обмен как микроединица диалога, создаваемая двумя коммуникантами, представляет собой результат сотрудничества двух партнеров, которые в ходе иноязычного речевого взаимодействия координируют свои коммуникативные замыслы, реализуемые в виде определенной совокупности коммуникативных шагов и коммуникативных ходов, обусловленных своими интенциями.

Последовательность коммуникативных обменов, включенная в качестве сегмента в сложное целое, составляет коммуникативное событие, имеющее общую коммуникативную задачу и тему, осуществляемое в виде последовательного сочетания речевых актов, речевых шагов и речевых ходов [16].

Признавая в качестве комплексной единицы диалогического общения коммуникативное событие, такие исследователи, как И.П. Сусов, Л.В. Цурикова, Е.В. Падучева, Дж. Остин, Дж.Р. Серль и др. подчеркивают, что коммуникативное событие, являясь единицей речевого взаимодействия говорящих, определяемая интенциями и стратегией достижения иллокутивных целей, реализует функцию общения в целом [17]. В качестве основных его характеристик целесообразно выделить:

- сохранение структурных характеристик речевой деятельности;
- отражение всех смысловых характеристик речевой деятельности;
- ориентация на процесс передачи и получения информации, т.е. на речевое взаимодействие;
- учет экстралингвистических и лингвистических факторов в процессе реализации коммуникативного события.

Итак, мы полагаем, что изложенный материал позволяет определить подлинную единицу диалогического общения – коммуникативное событие, определяемое как сложный комплекс внешних условий и внутренних состояний общающихся, которое как структурная единица высшего уровня выстраивает подробную внутреннюю структуру диалога, что способствует интенсификации обучения иноязычному диалогическому общению, глубокому пониманию контекста диалогического общения, благодаря которому через рассмотрение его составляющих создаются дополнительные возможности в поиске новых методических подходов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. – М. : Худож. лит., 1986. – 537 с.
2. *Трофимова, Э.А.* Синтаксические конструкции английской диалогической речи / Э.А. Трофимова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1981. – 157 с.



3. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. – М. : Изд-во АН СССР, 1960. – 377 с.
4. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М. : Русский язык, 1981. – 256 с.
5. Гафт, Р.И. Диалогические реакции как отражение восприятия речевого акта / Р.И. Гафт // Диалоговое взаимодействие в представлении знаний. – Новосибирск, 1985. – С. 110–126.
6. Михайлов, Л.М. Коммуникативная грамматика немецкого языка / Л.М. Михайлов. – М. : Высш. шк., 1994. – 256 с.
7. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М. : Академия, – 243 с.
8. Сухих, С.А. Языковая личность в диалоге // Личностные аспекты языкового общения / С.А. Сухих. – Калинин, 1989. – С. 82–87.
9. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике ; сост. и вступ. ст. Н.Д. Арутюновой и Е.В. Падучевой ; под общ. ред. Е.В. Падучевой. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. 16: Лингв. прагматика. – С. 217–237.
10. Казакова, О.П. Функционально-прагматический подход к анализу диалогической речи // Вестн. Полоц. госун-та. – Педагогические науки. – 2005. – № 11, – С. 37–42.
11. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И.Н. Борисова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 408 с.
12. Зернецкий, П.В. Лингвистические аспекты теории речевой деятельности / П.В. Зернецкий // Языковое общение: процессы и единицы. – Калинин : КГУ, 1988. – С. 36–41.
13. Тарасов, Е.Ф. Тенденция развития психолингвистики / Е.Ф. Тарасов. – М., 1987. – 375с.
14. Карабан, В.И. Речевые шаги как сложные элементы речевого материала / В.И. Карабан // Вестн. Харьков. ун-та. – 1991. – № 352.
15. Clark, H. Understanding what is Meant from what is Said: A Study in Conversationally Conveyed Requests / H. Clark, P. Lucy // J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. – 1975. – Vol. 14. – № 1. – P. 56–72.
16. Сусов, И.П. Прагматическая структура высказывания / И.П. Сусов // Языковое общение и его единицы ; редкол.: И.П. Сусов (отв. ред) [и др.]. – Калинин : Изд-во Калинин. ун-та, 1986. – С. 7–11.
17. Цурикова, Л.В. Анализ межкультурной коммуникации: когнитивно-прагматический подход / Л.В. Цурикова // Вестн. ВГУ. Сер. Гуманит. науки. – 2003. – № 2. – С. 170–171.

The article focuses on the problem of pragmatic and linguistic characteristic features of internal dialogue turns which function as means of expanding interchanges (adjacency pairs) to event as a complex speech unit.

*Поступила в редакцию 21.12.11*

И.Г. Колосовская

## ОТБОР И МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АУДИОТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

В статье описывается процедура проведения поэтапного отбора аудиотекстов для обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи на основе содержательных и формальных критериев. Обосновываются принципы построения проблемно-тематических комплексов учебных аудиотекстов с целью комплексного формирования у обучающихся стратегий речевосприятия в ситуациях межкультурного общения. Представлены проблемно-тематические комплексы аудиотекстов с линейной, концентрической и смешанной последовательностью предъявления, описана их структурная организация.

Восприятие и понимание иноязычной устной речи представляет собой перцептивно-мыслительно-мнемическую деятельность, сложность которой обусловлена однократностью слуховой рецепции, меньшей пропускной способностью слухового анализатора и меньшей развитостью звуковой памяти в сравнении с возможностями зрительного анализатора и зрительной памяти. При этом заданность говорящим темы, выбор языковых и стилистических средств, а также темп речи, особенности паузации и интонирования, продолжительность высказывания ставят реципиента в полную зависимость от говорящего, лишают его возможности привести процесс поступления, извлечения и интерпретации информации в соответствие с его готовностью и способностью к восприятию и переработке фактов. Поэтому обучение пониманию аудитивно предъявляемой информации на иностранном языке сопряжено с решением целого комплекса проблем, среди наиболее важных на сегодняшний день выступает методически грамотный отбор и организация учебных аудиотекстов.

Начиная со второй половины прошлого столетия, И.Н. Алексеевой, Н.В. Балкевич, Н.Н. Гавриленко, О.Н. Гордиенко, С.Л. Захаровой, А.С. Зверевой, М.Н. Коношенок, О.В. Кочуковой, И.П. Крицкой, Б.И. Лихобабиным, А.М. Леус, Н.Я. Мироновой, И.С. Онисиной, Л.П. Павловой, Н.Б. Параевой, А.В. Рижий, О.Л. Федоровой и другими проводились изучения структурных, композиционных, жанровых особенностей аудиотекстов и их организации в учебном процессе по иностранному языку, однако вопрос до сих пор остается актуальным.

Результаты проведенных нами исследований дают основание утверждать, что отбор аудиотекстов в дидактических целях целесообразно проводить поэтапно, основываясь на ряде *содержательных* и *формальных* критериев.

Наиболее значимыми содержательными характеристиками, которыми следует руководствоваться при отборе аудиотекстов на *первом этапе*, являются:

- 1) соответствие аудиотекстов *сферам речевого общения*,
- 2) *аутентичность* аудиотекстов,
- 3) их *стилевое и жанровое разнообразие*.

Анализ методической литературы позволяет констатировать, что в качестве наиболее общего ориентира для определения предметно-тематического содержания принимаются сферы речевого общения. Именно сферы являются исходным классифицирующим принципом, определенным образом упорядочивающим возможное неограниченное множество текстов. Речевое общение осуществляется в рамках социально-бытовой, учебно-трудовой, социально-культурной и социально-познавательной сфер [1]. Они включают темы, составляющие предмет обсуждения и часто представленные в виде проблем, актуальных для конкретного контингента учащихся, что способствует развитию познавательных и эмоциональных качеств обучающихся, их деятельностных и личностных характеристик, а также приобщению к иноязычной культуре и формированию у них психологической готовности к межкультурной коммуникации.

Для адекватного общения в современном поликультурном пространстве учащиеся должны получить опыт восприятия и понимания на слух функциональных, продуцируемых носителями языка разножанровых аудиотекстов. Поэтому отбираемые тексты должны отвечать критериям аутентичности, стилевого и жанрового разнообразия.

Ведущим в отборе звучащих текстов является критерий аутентичности, под которым понимают подлинность происхождения текста с точки зрения принадлежности носителю языка и ситуации естественной коммуникации [2]. Это означает, что аутентичным является текст, представляющий образец живой звучащей речи, по содержанию отражающий менталитет народа; созданный носителем языка для носителей языка, обладающий равнозначными социокультурными фоновыми знаниями, в конкретной ситуации общения. Такой текст является оптимальным средством обучения культуроведческим особенностям изучаемого языка, поскольку иллюстрирует функционирование языка в форме, принятой его носителями в естественном контексте [3, с. 14–15].

Использование аутентичных аудиотекстов с целью воссоздания динамической звуковой картины ситуации иноязычной коммуникации, включающей речь, паузы, шум и музыку с эффектом перемещения источника звука, обусловлено потребностью построения процесса обучения как модели естественного речевосприятия. Согласно принципу *доминанты* [4], очаги оптимальной возбудимости не только затормаживают действие побочных слабых раздражителей, но и сами усиливаются под их влиянием. Поэтому слабые побочные раздражители (шуршание страниц книги, шум дождя за окном, тихая музыка) не мешают сосредоточиться реципиенту на основном объекте восприятия, а наоборот, способствуют концентрации внимания на нем. Так, в аудиотексте может использоваться функциональный шум, максимально приближающий восприятие речи к реальным условиям межкультурного общения; вербальный шум, т.е. речь людей, не участвующих непосредственно в данном акте коммуникации; фоновая функциональная музыка, создающая фон для восприятия информации; смысловая функциональная музыка, включающая учебную информацию (песни) [4, с. 3–4].

Использование несложных аутентичных аудиотекстов возможно уже на начальной ступени обучения иностранному языку. Выделяют следующие виды аутентичных аудиотекстов: *дидактические, полуаутентичные и собственно аутентичные*. Дидактические тексты, созданные носителями языка и записанные на аудио- и видеоносители, предназначены непосредственно для учебных целей. Подобные тексты адаптированы с целью обеспечить постепенное привыкание учащихся к аутентичной речи носителей языка, продемонстрировать структурно-системные явления языка. Полуаутентичные тексты представляют собой звучащие тексты, которые являются по сути аутентичными, однако их звуковое оформление очищено от посторонних шумов. С помощью таких текстов тренируются механизмы восприятия и понимания в условиях от нормального до убыстренного темпа, длительности звучания в разных сферах и ситуациях межкультурного общения. Под собственно аутентичными понимают тексты, которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты в реальных условиях межкультурного общения, а не создаваемые для учебной ситуации [5]. Подобное деление текстов по «нарастающей аутентичности» носит условный характер и не означает обязательного их использования в строго перечисленном порядке в процессе обучения речевосприятию. Их оптимальное соотношение зависит от дидактических, психологических и психофизиологических факторов, в частности, от возраста обучающихся, их индивидуальных психологических характеристик, этапа обучения, целей речевосприятия и так далее.

В связи с тем, что в реальных ситуациях межкультурной коммуникации перед реципиентом стоит задача адекватно понимать сообщения различных стилей и жанров звучащей речи, следует отбирать соответствующие сферам речевого общения аутентичные аудиотексты *разговорного, публицистического, художественного и научно-популярного* стилей [6]. Так, в рамках разговорного стиля следует отбирать диалогические и монологические аудиотексты обиходно-бытовой тематики, характерной для социально-бытовой сферы общения. Для публицистического стиля характерны указания и инструкции; аудиообъявления и сообщения на железнодорожном вокзале, автостанции, в аэропорту, городском и междугороднем транспорте; реклама и анонсы фильмов и популярных теле- и радиопередач; автоответчики времени, погоды, расписания транспорта, спортивных новостей, результатов спортивных матчей, киносеансов, театральных представлений, развлекательных центров, туристической информации; аудиопутеводители и аудиоинформация в художественных галереях и музеях для индивидуального пользования; новости и репортажи; развлекательные и музыкальные передачи. Рекомендуются отбирать фрагменты аудиоверсий произведений, получивших мировое признание, фабульные рассказы, фрагменты радиопьес, телепьес, видеофильмов, песни, стихи художественного стиля. В рамках научно-популярного стиля следует выделять образцы образовательных программ и передач, викторин и интервью.

На *втором этапе* отбора выделенные на основании содержательных критериев аудиотексты необходимо проанализировать с точки зрения их соответствия формальным критериям отбора, предусмотренным программой:

- 1) *длительность звучания* аудио-, видеозаписи,
- 2) *темп речи* говорящего(-их),
- 3) *нормативность* произношения,
- 4) количество *незнакомых слов* в тексте [1].

Длительность звучания текстов для обучения речевосприятию не должна превышать двух–трех минут (для завершающего этапа) в нормальном темпе при длине фраз от пяти до десяти слов. По данным исследователей [7, с. 79], средний темп английской речи зафиксирован в пределах 146 слов в минуту (216 слогов в минуту). Возможны отклонения в сторону увеличения темпа речи (до 181 слова в минуту или 268 слогов в минуту) или замедления до 117 слов в минуту (173 слога в минуту) в зависимости от индивидуальных, возрастных, психологических особенностей говорящего(-их) и условий ситуации общения. Аутентичные аудиотексты, в которых отсутствуют диалекты, жаргон и физиологические отклонения говорящего в речи, могут служить образцами нормативного произношения. С целью развития языковой догадки, в зависимости от этапа обучения, задачи речевосприятия аудиотексты могут содержать от 1 до 4 % незнакомых слов, не влияющих на понимание, и не более 3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться [1].

По мере повышения аудитивной компетентности учащихся решающее значение приобретает способность аудиоматериалов удовлетворить все возрастающий интерес к смысловому содержанию воспринимаемой информации и возможность ее применить в реальной деятельности, в этой связи актуальной становится организация звучащих текстов в *проблемно-тематические комплексы* (ПТК).

Такие комплексы представляют собой серию объединенных темой и проблемой аудиотекстов. Неотъемлемым связующим условием является постановка проблемы в виде проблемных вопросов, изречений, видеофрагментов, аудиозаписей, наглядных материалов, ассоциограмм. Это способствует активизации фоновых, социокультурных, социолингвистических знаний учащихся в ходе выдвижения ими гипотез и сбора необходимой для понимания смыслового содержания аудиотекстов информации.

ПТК отличаются тематикой, сложностью проблемы, языкового и социокультурного материала, стилем и жанром текстов. Основной текст комплекса представляет основные общие сведения по проблеме, которые далее конкретизируются и детализируются в дополнительных текстах. Дополнительные тексты содержат информацию, позволяющую учащимся использовать ее для подтверждения или опровержения выдвинутой ими гипотезы. Количество дополнительных текстов изначально не ограничено, оно обусловлено степенью сложности поставленной

проблемы, объемом социокультурного и языкового материала и может варьироваться в зависимости от конкретных условий образовательного процесса. Дополнительные тексты в ПТК могут быть организованы в *линейной, концентрической и смешанной последовательности*.

Линейная последовательность аудиотекстов предполагает их последовательное предъявление: основной текст, первый дополнительный, второй дополнительный и так далее (рис. 1, вариант А).

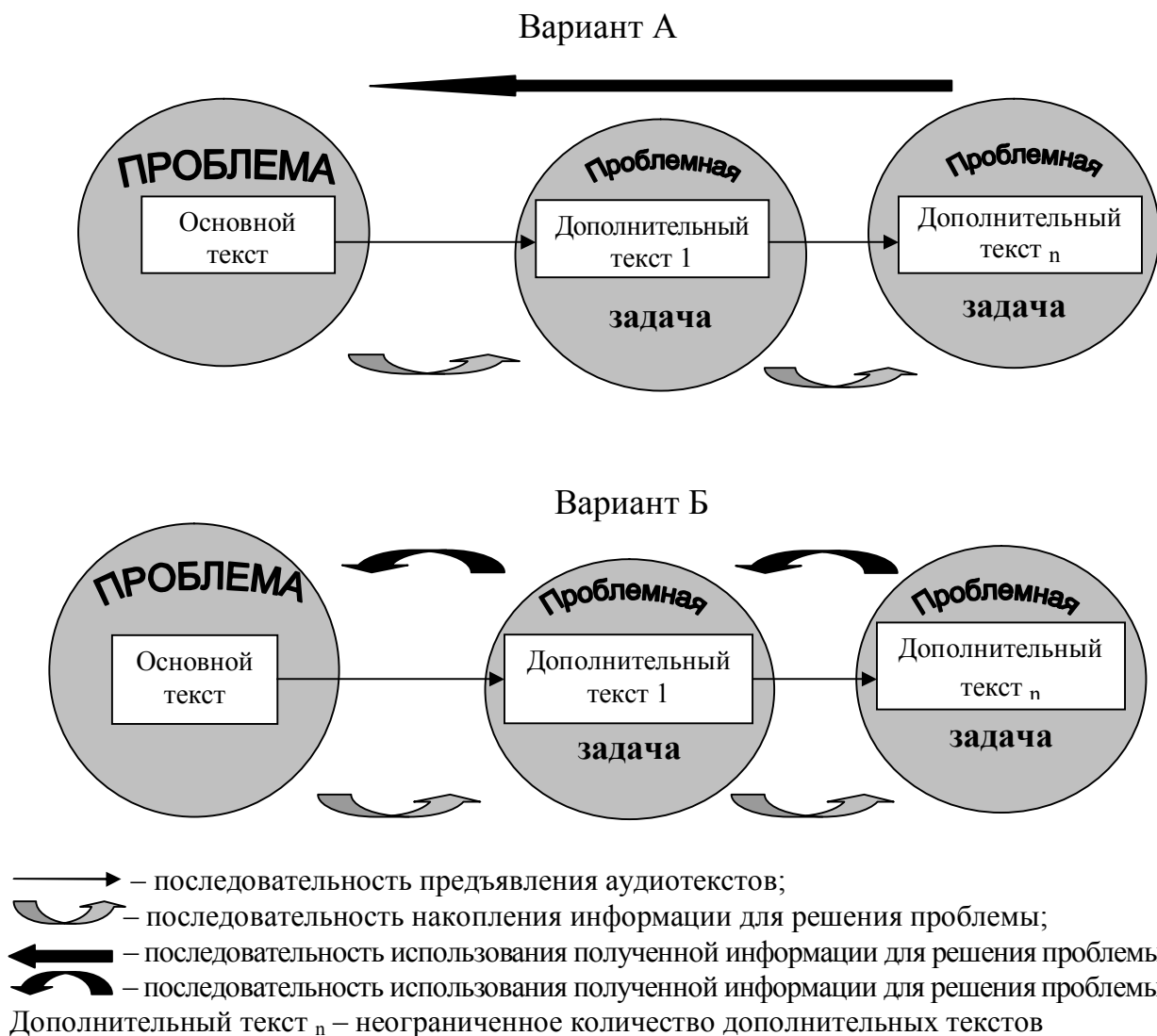


Рис. 1. Линейная последовательность предъявления аудиотекстов

Как видно из рис. 1 (вариант А), основной текст вводит в проблему, дает общее представление о ситуации и ориентирует учащихся на понимание его основного содержания. Поскольку для решения проблемы в основном тексте содержится недостаточное количество информации, в том числе и лингвострановедческой, то каждый последующий дополнительный текст включает все новые данные. Таким образом происходит пошаговое накопление информации реципиентом. Вследствие повторяемости языкового материала из основного текста реципиенту несложно понять интересующие его факты из дополнительных монологических и диалогических текстов

и тем самым решить промежуточные проблемные задачи. В результате прослушивания всей заданной последовательности текстов и решения проблемных задач учащиеся в состоянии успешно решить проблему.

При линейной последовательности предъявления аудиотекстов задачей речевосприятия может быть понимание основного содержания основного текста и полное понимание дополнительных текстов (рис. 1, вариант Б).

В этом случае каждый последующий текст не просто дополняет предыдущий, а иллюстрирует и конкретизирует отдельную ситуацию иноязычной действительности. Дополнительные тексты строятся на изучаемом языковом и социокультурном материале, что способствует совершенствованию речевых навыков, развитию социокультурных и речевых умений. Понимание каждого следующего дополнительного текста обеспечивает понимание ранее прослушанного текста и способствует таким образом успешному решению промежуточных проблемных задач, более глубокому пониманию проблемы с учетом возможных альтернатив. При этом проблема немного сложнее, чем в варианте А, и требует активизации речемыслительной деятельности учащихся в процессе решения проблемных задач, связанных с анализом и сравнением информации из заданной линейной последовательности текстов.

При организации аудиотекстов в концентрической последовательности после постановки проблемы предъявляется основной монологический или диалогический текст, понимание основного содержания которого достаточно для выдвижения гипотез и построения общей схемы решения проблемы, определения вопросов, на которые необходимо найти ответ (рис. 2).

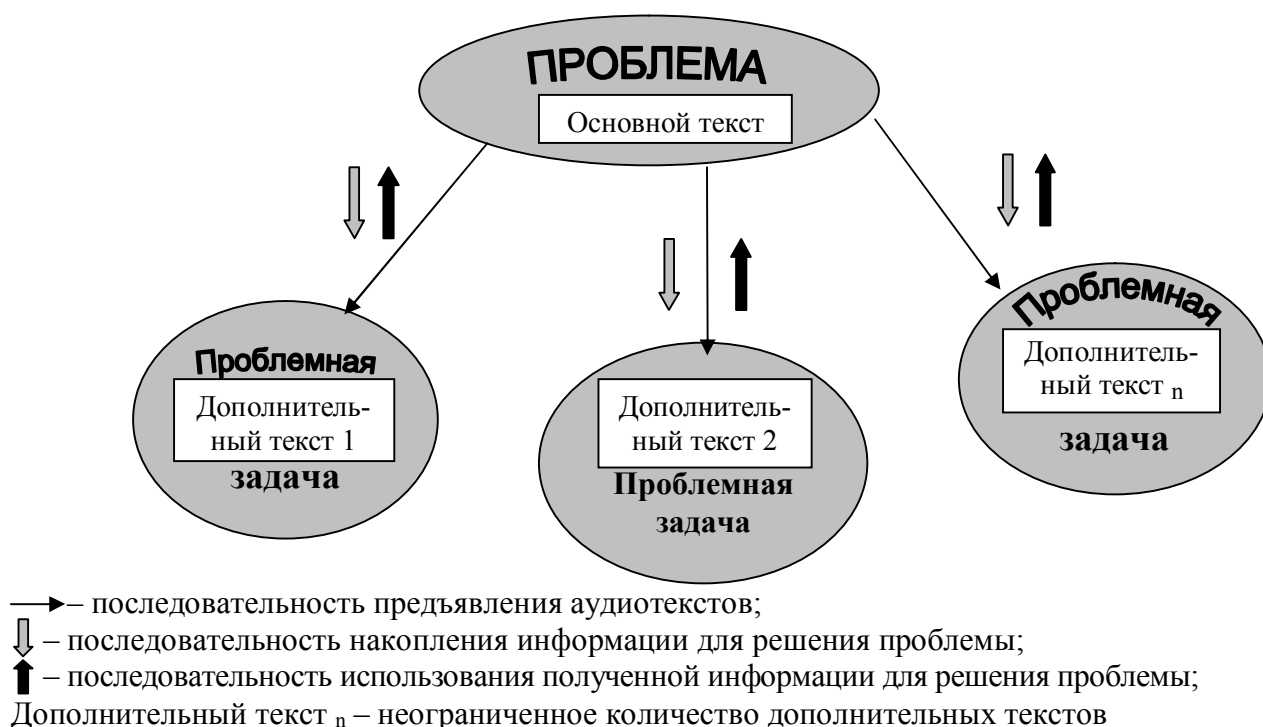


Рис. 2. Концентрическая последовательность предъявления аудиотекстов

Последовательность предъявления дополнительных текстов не является изначально заданной. Они могут прослушиваться в произвольном порядке. Каждый последующий дополнительный текст служит для накопления и уточнения информации, необходимой для подтверждения или опровержения выдвинутых гипотез. В качестве дополнительных текстов используются небольшие по объему монологи или диалоги. Повторяемость языкового материала способствует полному и точному пониманию учащимися содержания текстов.

Отличительной особенностью организации текстов в смешанной последовательности является включение в ПТК *обобщающего* текста, аккумулирующего языковой и социокультурный материал из основного и дополнительных текстов в новом сюжете. Целесообразно выделить два варианта такой организации аудиотекстов: на основе линейной и на основе концентрической последовательности предъявления текстов.

В первом случае поставленная проблема усиливается несколькими минитекстами, имеющими своей целью повысить интерес учащихся и их потребностно-мотивационную готовность к восприятию и пониманию текстов ПТК (рис. 3).

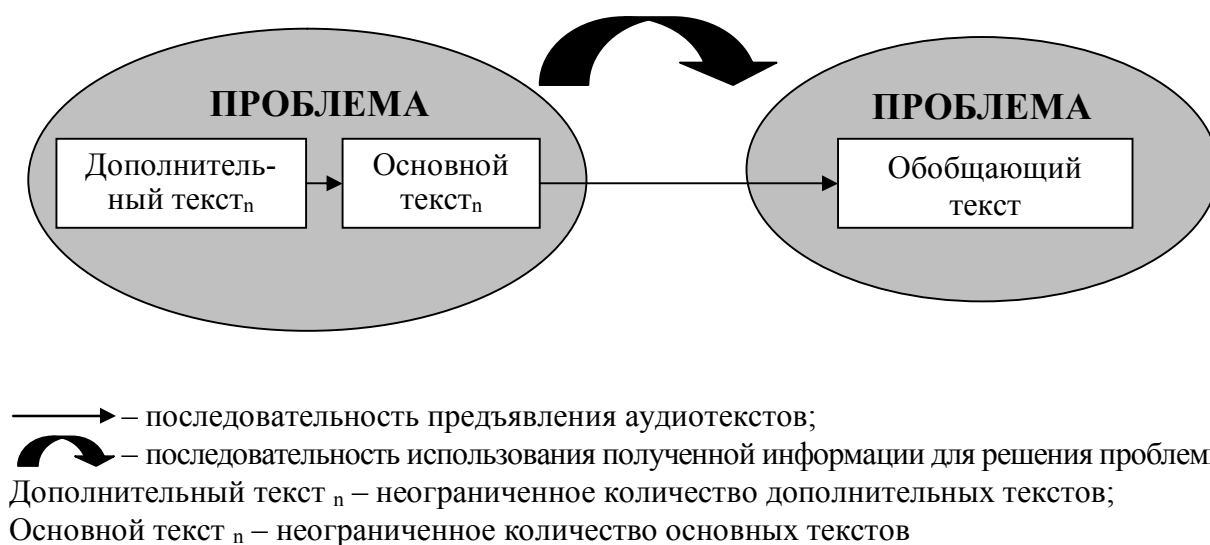
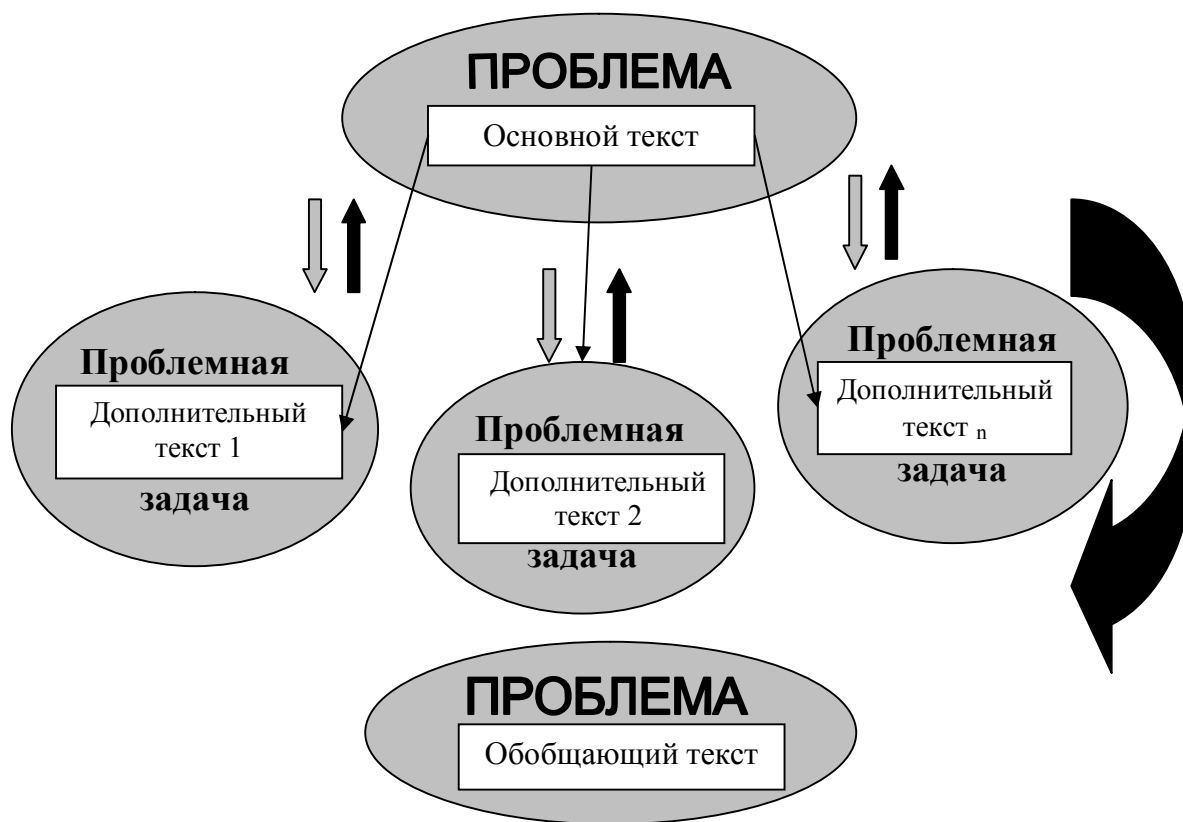


Рис. 3. Смешанная последовательность предъявления аудиотекстов  
(на основе линейной)

Учащимся сначала предъявляются отдельные диалогические/сверхфразовые единства, минидialogи или монологи, в которых необходимо понять основную информацию. Затем им предлагается прослушать и полностью понять основной монологический или диалогический текст комплекса (один или несколько). Завершается цикл прослушиванием обобщающего текста, что способствует приобретению учащимися опыта применения социокультурных знаний и умений речевосприятия в новых условиях.



Во втором случае после постановки проблемы учащимся предлагается один (основной) монологический или диалогический текст, в котором достаточно понять основное содержание (рис. 4).



→ – последовательность предъявления аудиотекстов;  
 ↓ – последовательность накопления информации для решения проблемы;  
 ↑ – последовательность использования полученной информации для решения проблемы;  
 Дополнительный текст  $n$  – неограниченное количество дополнительных текстов

Рис. 4. Смешанная последовательность предъявления аудиотекстов (на основе концентрической)

Основной текст вводит в ситуацию и представляет общие сведения по теме/проблеме. Далее перед учащимися ставится частная проблемная задача, для ее решения используются предъявляемые в произвольной последовательности небольшие по объему дополнительные тексты для извлечения выборочной информации. Умозаключения, к которым пришли обучающиеся после прослушивания дополнительных текстов, позволяют им частично решить проблему. Полностью решить проблему можно только после прослушивания обобщающего текста. При этом воспринятый в основном и дополнительных текстах языковой и социокультурный материал помогает учащимся полностью понять обобщающий текст.

Таким образом, целесообразность организация звучащих текстов в ПТК в процессе обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи обусловлена следующими факторами. Во-первых, проблемы отражают темы и сферы межкультурного общения. Во-вторых, мультилингвальный опыт и

фоновые знания учащихся актуализируются в наибольшей степени в ситуациях межкультурного общения, в основе которых лежат проблемы, требующие решения в соответствии с нормами поведения, принятыми в определенном социуме [8; 9; 10]. В-третьих, наличие проблемы характерно для деятельности речевосприятия, поскольку у реципиента возникает потребность в ее решении [11]. В-четвертых, проблемно-тематическая организация аудиотекстов позволяет обеспечить повторяемость языкового материала и вариативность социокультурного материала в пределах рассматриваемой проблемы и тем самым актуализировать языковой и речевой материал по теме. В-пятых, такой подход способствует развитию мотивационной, интеллектуальной и предметно-практической сфер учащихся [12], стимулирует познавательную их активность и тем самым обеспечивает формирование стратегий речевосприятия в ситуациях межкультурного общения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский: III–XI классы / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 128 с.
2. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 236 с.
3. Носонович, Е.В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Носонович. – Тамбов, 1999. – 175 с.
4. Пыльцын, А.А. Использование функциональных шумов и стереофонических эффектов в обучении аудированию устной иноязычной речи на среднем этапе языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.А. Пыльцын ; Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Киев, 1985. – 22 с.
5. Пронина, А.А. Лингвистический анализ текста как средство развития речи учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.А. Пронина. – СПб., 1998. – 146 с.
6. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учеб. пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
7. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск. : Вышэйш. шк., 1974. – 336 с.
8. Бабинская, П.К. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе проблемного подхода / П.К. Бабинская // Интенсивные методы обучения иностр. языкам : тез. докл. респ. конф., Минск, 25–27 июня 1991 г. / Минск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Минск, 1991. – С. 108–109.
9. Меркулова, И.И. Проблемные задачи в обучении иноязычной речевой деятельности (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.И. Меркулова ; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 1991. – 19 с.

10. *Фридман, Л.М.* Проблемная организация учебного процесса : методические разработки / Л.М. Фридман, В.И. Маху. – М. : АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии, 1990. – 60 с.
11. *Бабинская, П.К.* Пути реализации проблемного подхода в обучении иноязычной речи / П.К. Бабинская // Методика обучения иностр. языкам в системе непрерывного образования. – Минск : Вышэйш. шк., 1991. – С. 5–10.
12. *Пассов, Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. среднего образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

The article describes the procedure of stage-by-stage selection of audiotexts for teaching foreign language listening comprehension based on substantial and formal criteria. The principles of construction of problem-oriented and thematically connected sets of authentic audiotexts are determined. The structural organization of problem-oriented and thematically connected sets of authentic audiotexts with linear, concentrical and mixed sequence of their presentation is described.

*Поступила в редакцию 19.12.11*

**П.М.Леонтьев**

**РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ  
УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ЯЗЫК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ»**

В статье рассматривается проблема обучения студентов старших курсов языкового вуза профессионально ориентированному иноязычному общению. Особое внимание уделяется преимуществам использования рейтинговой системы для более объективного и интегративного оценивания учебных достижений студентов в процессе изучения дисциплины «Язык профессионального общения», в частности. Анализируются основные компоненты учебной деятельности студентов, на основе которых вычисляется общая рейтинговая оценка качества усвоения обучаемыми материала всех трех разделов данной дисциплины, а именно «Устный дискурс», «Социально-политический дискурс» и «Письменный дискурс». Подчеркивается также положительное влияние балльно-рейтинговой системы на мотивационную сферу студентов языкового вуза

В связи со значительными изменениями, происходящими в общественной жизни в целом и в системе высшего образования, в частности, проблема совершенствования профессиональной подготовки студентов приобретает особое значение; в результате этих изменений преобразуется содержание профессиональной педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Адаптация системы высшего образования к современным реалиям в условиях перехода к компетентностной парадигме, которая пришла на смену

формально-знаниевой, достигается за счет фундаментального пересмотра содержания образования, повышения продуктивности методик и технологий обучения, а также формирования профессиональной компетентности преподавателя. Особенностью подготовки квалифицированного специалиста является необходимость достижения не только высоких учебных результатов, но и творческих личностных успехов, что невозможно без учета мотивационных факторов, среди которых особое место занимают контроль и оценивание как необходимые составляющие образовательного процесса.

До недавнего времени традиционной формой контроля достижений обучающихся в высших учебных заведениях являлась *балльная система оценивания*. Данная система оценивания учебных достижений учащихся с течением времени претерпевала различные изменения, основной смысл которых сводился, с одной стороны, к выставлению определенного количества дополнительных баллов за отдельные дополнения, выполненные проекты и др. (в результате включался механизм своеобразного накопления, который не выходил за рамки традиционной пятибалльной шкалы), а с другой – к переходу от пятибалльной на многобалльную систему (от 10 до 100 и выше), когда каждое задание в зависимости от сложности, нестандартности и креативности решения оценивалось по пропорционально увеличивающейся шкале.

Но даже это значительное совершенствование балльной системы оценивания не позволяло ей отвечать быстро прогрессирующим требованиям, предъявляемым к образовательному процессу в средних и высших учебных заведениях, и отражать качественное изменение учащегося в процессе обучения, поскольку фиксировался лишь результат обучения. В связи с этим была введена новая система *рейтингового контроля* и оценки знаний, навыков и умений студентов.

Под *рейтингом* мы понимаем суммарный количественно-качественный показатель успешности учебных достижений студента, полученный на основе применения рейтинговой технологии в образовательном процессе при обязательном соблюдении критериев оценки знаний, навыков и умений студентов, установленных в конкретном учреждении образования.

Применение рейтинговой системы в процессе обучения студентов иноязычному общению позволяет выявить ряд ее несомненных преимуществ. Прежде всего она обеспечивает более объективную оценку учебных достижений студентов и привносит составительный компонент в образовательный процесс, способствуя тем самым повышению текущей и долгосрочной мотивации, а также совершенствованию у студентов навыков самоконтроля. Кроме того, это интегративная по своему характеру система оценивания, позволяющая создать целостное и многоплановое представление о степени успешности студента в различных сферах учебной деятельности по овладению иностранным языком. К достоинствам следует также отнести: открытость рейтинговой системы для студента, его осведомленность об успешности процесса и результатов своей деятельности; гибкость системы,

возможность ее перестройки и усовершенствования; возможность использования современных компьютерных технологий для обработки результатов оценивания. Данная система также стимулирует посещаемость занятий студентами и дает возможность организовать их систематическую самостоятельную деятельность по совершенствованию навыков и развитию умений иноязычного общения. Наконец, она влияет на снижение элемента случайности при сдаче экзаменов и позволяет объективировать критерии для назначения повышенных стипендий, поощрений и льгот.

Для эффективного применения данной системы оценки достижений студентов необходимо учитывать ряд требований, к основным из которых относятся:

- открытость и доступность системы как для преподавателей, так и для студентов;
- единообразие принципов оценивания и способов контроля для всех студентов;
- систематичность, регулярность и плановость оценивания (методы, формы, способы контроля, принципы оценивания, а также сроки проведения отдельных видов контроля должны быть заранее известны студентам);
- оценка учебных достижений студента в строгом соответствии с выбранными критериями по каждому элементу контроля, а не на основе общего впечатления о студенте;
- расширение традиционной шкалы оценки: от 0 баллов до количества баллов, определяемого особенностями элемента контроля (например, при тестировании – по максимально возможному числу правильных ответов в тесте, при устном ответе – по максимальному количеству баллов, соответствующему требуемому уровню владения знаниями, навыками и умениями).

Таким образом, рейтинговая система оценки рассматривается нами как взаимосвязанная, закреплённая в нормативных документах вуза совокупность принципов, форм, средств стимулирования и контроля текущей, промежуточной, итоговой аттестации студентов по учебной дисциплине, обеспечивающая исключение субъективности и минимизацию погрешностей и отклонений при проведении количественно-качественного измерения уровня и успешности овладения студентами формируемыми компетенциями в соответствии с квалификационными требованиями.

Данная система включает подсчет и учет баллов, полученных студентами в течение семестра на лекционных, семинарских, практических занятиях, оценку письменных экзаменационных работ, экзаменационную отметку и др. В качестве дополнительного стимула предлагается учитывать такие параметры, как самостоятельная учебная деятельность студентов, выполнение индивидуальных заданий, участие в НИРС/УИРС и др. (зачастую эти параметры принимаются во внимание при начислении премиальных баллов).

Система предполагает постоянный контроль сформированности компетенций, который осуществляется преподавателем не реже 3–4 раз в семестр после изучения отдельных тем и разделов курса с обязательной оценкой. Контроль может осуществляться в виде письменных работ, тестов, в форме коллоквиумов, устных опросов и др.

Содержание и формы контроля знаний, навыков и умений определяются по каждой дисциплине в учебной программе, обсуждаются и утверждаются на заседании кафедры и доводятся до сведения студентов на первом занятии по данной дисциплине.

Текущая оценка знаний, навыков и умений учитывается при выставлении итоговой отметки на экзамене. Желательно, чтобы удельный вес отдельных видов текущего контроля устанавливался кафедрой с учетом специфики предмета и составлял не менее 10–20 %.

Основная трудность, с которой сталкиваются преподаватели при внедрении рейтинговой системы контроля учебных достижений студентов, – это значительное увеличение временных затрат на вычисление рейтинговых баллов, а также сложность графического представления результатов. Однако с приобретением опыта острота данной проблемы снижается.

Рейтинговая система, пришедшая на смену балльной, все же сохраняет определенную связь с последней. Зачастую в теории и практике преподавания используются термины *модульно-рейтинговая система* и *балльно-рейтинговая система*. В первом случае упор делается на две основные технологические парадигмы: рейтинговый контроль качества обучения и модульную систему обучения, при которой студент работает с учебным модулем, выступающим в качестве программы обучения, индивидуализированной по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности. Во втором случае контроль успешности деятельности студента осуществляется по пяти- либо десятибалльной шкале, но с учетом рейтингового коэффициента значимости каждой оценки.

Именно внедрение балльно-рейтинговой системы как разновидности рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов призвано играть существенную роль в реализации основной цели обучения студентов старших курсов языкового вуза иностранному языку – дальнейшее совершенствование умений студентов использовать изучаемый язык в качестве инструмента профессиональной деятельности.

Каким же образом система рейтинговой оценки учебных достижений студентов старших курсов языкового вуза (ее балльно-рейтинговый вариант) реализуется в процессе изучения ими дисциплины «Язык профессионального общения» на 5 курсе факультета английского языка МГЛУ в единстве трех ее составляющих («Профессионально ориентированный устный дискурс», «Социально-политический дискурс» и «Профессионально ориентированный письменный дискурс»)?

Ввиду того, что не рекомендуется определять более четырех компонентов итоговой оценки, а также учитывая характер и особенности преподаваемой дисциплины, итоговая оценка качества учебной деятельности студента по дисциплине «Язык профессионального общения» включает следующие составляющие: *посещаемость занятий, активность на занятиях, выполнение обязательных заданий, экзамен.*

Итоговый результат учебных достижений студента определяется не только на основании суммировании баллов, полученных им на экзамене, но и баллов за другие составляющие результата его учебной деятельности.

Рейтинговая оценка предусматривает использование *весовых коэффициентов* для контроля качества усвоения студентом материала учебной дисциплины, которые представляют собой числовой параметр, отражающий относительную значимость данного параметра в сравнении с другими показателями, отталкиваясь от исходного значения, равного единице (1,0).

Весовые коэффициенты всех четырех составляющих рейтинговой оценки учебной деятельности студента по дисциплине «Язык профессионального общения» определяются следующим образом:

- *посещаемость* занятий – 0,1;
- *активность* на занятиях – 0,1;
- *выполнение обязательных заданий* – 0,2;
- *экзамен* – 0,6.

Рассмотрим теперь, как вычисляется общая рейтинговая оценка с учетом всех обозначенных выше параметров успешности учебной деятельности студента.

#### 1. П о с е щ а е м о с т ь .

На прохождение дисциплины «Язык профессионального общения» программой предусмотрено 18 учебных недель (в большинстве случаев это 18 занятий на каждый из трех разделов данной дисциплины). Следовательно, распределение баллов может осуществляться по следующей схеме:

Количество посещенных занятий	Баллы	Количество посещенных занятий	Баллы
18	10	7–6	4
17–16	9	5–4	3
15–14	8	3–2	2
13–12	7	1	1
11–10	6	0	0
9–8	5		

Прежде чем умножить полученные баллы на соответствующий *рейтинговый коэффициент*, необходимо принять во внимание тот факт, что дисциплина «Язык профессионального общения» включает в себя три раздела, следовательно, баллы за посещаемость начисляются по всем этим разделам, суммируются и делятся на три для выявления среднего арифметического (при необходимости можно задействовать арифметические правила округления). И только затем полученный результат умножается на *рейтинговый коэффициент*.

## 2. А к т и в н о с т ь .

Традиционно активность студента определяется тем, насколько регулярно и качественно он готовится к занятиям и выступает с устными сообщениями, докладами, рефератами, презентациями и др. Применительно к дисциплине «Язык профессионального общения» активность выражается в следующем

*устный дискурс* – выполнение индивидуальных заданий в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности, в частности, подготовка и презентация проектов, активное участие в «мозговом штурме» по актуальным проблемам профессионального общения, в ролевых играх, симуляциях и т.д.;

*социально-политический дискурс* – систематическое выполнение реферативных переводов газетных статей, подготовка фрагментов/резюме новостей из печатных либо электронных источников;

*письменный дискурс* – письменный анализ разножанровых текстов, написание эссе по тематике, входящей в проблемное поле настоящей дисциплины.

При выставлении баллов преподавателям рекомендуется учитывать количественный и качественный показатели. Как и в предыдущем случае, баллы по трем разделам суммируются, делятся на три и умножаются на соответствующий коэффициент.

## 3. В ы п о л н е н и е о б я з а т е л ь н ы х з а д а н и й .

В качестве обязательных заданий по дисциплине «Язык профессионального общения» выступают тесты либо эссе по изученной тематике, ориентированные на осуществление промежуточного (после прохождения определенного тематического блока в каждом из трех разделов дисциплины) и итогового контроля (предэкзаменационные письменные работы). Вычисление рейтинговой оценки производится следующим образом: баллы, полученные за выполнение обязательных заданий по всем трем разделам дисциплины, суммируются, делятся на общее количество этих заданий и умножаются на соответствующий рейтинговый коэффициент.

## 4. Э к з а м е н .

Курсовой экзамен по дисциплине «Язык профессионального общения» выступает как форма итогового контроля сформированности у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. В целях сокращения временных затрат экзаменатору заранее, до экзамена, предоставляют суммарный подсчет рейтинговой оценки по трем предыдущим составляющим. Отметка, полученная студентом на экзамене, умножается на соответствующий рейтинговый коэффициент.

Фрагмент заполненной экзаменационной ведомости (*рейтинг-листа*) учебной группы представлена в таблице. Анализ приведенного фрагмента *рейтинг-листа* позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, отметка, полученная студентом на экзамене, не совпадает с общей, итоговой отметкой, в которой находит отражение качество учебной деятельности



студента в течение *всего* семестра. Во-вторых, если подсчитать сумму баллов (без учета рейтингового коэффициента) по всем четырем составляющим рейтинговой оценки и разделить на 4, полученный результат будет также отличаться от итоговой отметки:  $(7 + 6 + 7 + 9) : 4 = 7,25 = 7$ . Например:

№ п/п	Ф.И.О. студента	Посещаемость коэффициент 0,1	Активность коэффициент 0,1	Обязат. задания коэффициент 0,2	Экзамен коэффициент 0,6	Суммирование баллов	Итоговая отметка
1	Студент 1	$7 \cdot 0,1$	$6 \cdot 0,1$	$7 \cdot 0,2$	$9 \cdot 0,6$	$0,7+0,6+1,4+5,4=8,1$	8
2	Студент 2						
3	Студент 3						

Таким образом, можно заключить, что рейтинговая система оценки учебных достижений студентов (в ее балльно-рейтинговом варианте) действительно способствует повышению степени объективности и «прозрачности» оценивания результатов учебно-познавательной деятельности студентов по изучаемой дисциплине и влияет на их мотивационную сферу.

This article deals with the problem of teaching linguistic university students professional communication in the context of modern educational paradigm. The emphasis is put on the rating system applied within the framework of the discipline “Language for Professional Communication” and viewed as one of the most effective and objective ways to assess students’ progress in learning foreign languages.

*Поступила в редакцию 13.12.11*

О.В. Луцинская

### ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПОЭТАПНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ДИСКУРСНЫМИ УМЕНИЯМИ ПРОДУЦИРОВАНИЯ ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается принцип *поэтапного обучения* будущих журналистов *производлению газетного дискурса* на иностранном языке. Автор определяет ч е т ы р е этапа: *ознакомление, тренировка, применение и редактирование*. Каждый из них нацелен на приобретение определенных знаний, формирование навыков и развитие дискурсных умений написания газетного сообщения на английском языке. Особое внимание в статье отводится этапу *применения*, предполагающему самостоятельное продуцирование студентами газетного дискурса. Данный этап описывается с учетом *психолингвистической модели* порождения речевого высказывания и реализацией ключевых дискурс-категорий, репрезентируемых в содержании газетного сообщения, на каждом из этапов этой модели.

Деятельность человека в любой сфере общественной жизни непосредственно связана с текстами: устными либо письменными. Кому-то тексты необходимы для поиска нужной информации, подготовки доклада на ту или иную тему, кто-то читает тексты просто для развлечения, а кто-то – создает эти тексты. Но объединяет всех этих людей одно – умение работать с информацией, обрабатывать ее, оценивать данные, интерпретировать тексты, а также понимать их в соответствии с авторской целевой установкой.

Для многих выпускников высших учебных заведений будущая работа связана с созданием письменных текстов не только на родном языке, но и на иностранном. Например, для журналистов – написание статей в отечественные и зарубежные издания. Для выпускников вузов, принявших решение заниматься в дальнейшем научной деятельностью – создание и публикация иноязычных научных статей. Более того, в условиях быстро развивающейся науки, технического прогресса изменяются и требования к специалисту, оценивается его компетентность в той или иной сфере деятельности. Поэтому владение иноязычным письменным общением расширяет его способности и возможности обмена опытом с зарубежными коллегами.

Однако написать сообщение на иностранном языке не так просто. Для этого необходимо приобрести знания и овладеть соответствующими умениями в письменном общении. Поэтому в настоящее время многие исследователи в области письменной коммуникации пытаются найти оптимальные способы эффективного обучения продуцированию письменного текста. В этой связи ученые, а также преподаватели-практики обращаются к теории дискурса и дискурс-анализа, поскольку это позволяет лучше и глубже понять ситуацию, в рамках которой осуществляется общение, и более адекватно передать ее особенности в письменной коммуникации.

Так, работая со студентами-журналистами, мы обучаем их написанию газетных текстов на английском языке. Для достижения определенных результатов в данном виде деятельности мы опираемся на положения *дискурсного подхода* [1]. Обучение иноязычному письменному общению на основе данного подхода предполагает овладение умениями продуцирования письменного дискурса с учетом его функционирования в другом сообществе. Исходя из этого, студенты усваивают особенности дискурса англоязычной публицистики и учатся реконструировать реальность, представленную в тексте, в процессе декодирования оригинальных газетных статей. **Д и с к у р с н ы й п о д х о д** предполагает также, что при обучении определенному типу иноязычного дискурса в рамках выбранного жанра принимаются во внимание его социокультурные особенности, позволяющие выделить ключевые дискурс-категории для их последующей репрезентации в содержании текста, такие как аудитория, самоидентификация, время, пространство, интертекстуальность, интересобитийность и некоторые другие.

Целью дискурсного подхода является приобретение знаний и овладение дискурсными умениями продуцирования иноязычных текстов (в нашем случае – печатных периодических изданий) с учетом *предмет-ориентированного* и *субъект-ориентированного* видов содержания на основе опыта обучаемых в письменном общении.

Данный подход базируется на ряде принципов, таких как принцип *коммуникативности*, *когнитивной направленности* процесса обучения, *учета дискурс-категорий*, а также принцип *поэтапного обучения*. Все эти принципы важны, и опора на них позволяет достигнуть желаемых результатов, а именно овладеть дискурсными умениями продуцирования газетных сообщений на иностранном языке. Но в данной статье нам хотелось бы детально рассмотреть принцип *поэтапного обучения* с точки зрения его преломления через овладение умениями, необходимыми для создания газетного дискурса.

Следует констатировать тот факт, что многие исследователи в области письменного общения опираются на принцип *поэтапности*, однако у каждого из них этот принцип имеет свою специфику и свои составляющие. Некоторые, принимая во внимание этапы речепорождения и соответствующие им этапы текстовой деятельности, определяют пресуппозициональный, пропозициональный, репрезентативный и рефлексивный этапы [2]. Другие определяют иную последовательность обучения продуцированию письменного дискурса. И.Б. Антонова предлагает ориентировочно-подготовительный, тренировочный, предречевой и речевой этапы [3]. А.В. Конобеев выделяет шесть [4], а Н.Б. Хохлова – девять этапов для обучения порождению письменного продукта, на каждом из которых реализуется та или иная задача [5]. Н.П. Головина обучение письменному дискурсу осуществляет с позиций трех этапов [6]: вводный, жанрово-ориентированный и третий этап, который посвящен комбинированию и творческому применению приобретенных знаний и сформированных умений в письменном общении. Н.В. Елухина отмечает, что обучение дискурсу (устному) включает три этапа: ознакомление, тренировку и практику в общении [7]. Таким образом, можно сделать вывод, что в одном случае исследователи концентрируют внимание непосредственно на самом процессе порождения письменного продукта, в другом – на поэтапном обучении иноязычному письменному общению в целом.

В обучении будущих журналистов написанию газетных сообщений на английском языке с учетом специфики письменного дискурса мы определяем *четыре* этапа: 1) *ознакомление*, 2) *тренировка*, 3) *применение* и 4) *редактирование*. Каждый из них предполагает овладение определенными знаниями, навыками и умениями с учетом поставленной цели и с акцентом на анализ или репрезентацию дискурс-категорий в письменном сообщении, что в совокупности способствует приобретению дискурсивной компетенции в иноязычном письменном общении.

1) На этапе ознакомления обучаемые приобретают знания о характеристиках дискурса англоязычных печатных средств массовой информации. Они работают с газетными текстами, представленными в определенном жанре: выявляют лингвистические (языковые и композиционные) и экстралингвистические особенности статьи (отраженные посредством ключевых для выбранного жанра дискурс-категорий). Это в свою очередь способствует формированию у студентов навыков работы с готовыми письменными сообщениями, которые необходимы в дальнейшем для репрезентации в собственном дискурсе предмет- и субъект-ориентированных видов содержания. Предмет-ориентированное содержание – это событие, факт или новость, которая сообщается в статье с учетом всех ее экстралингвистических особенностей; субъект-ориентированное содержание связано с такими дискурсными категориями, как адресат и адресант, оно отражает и позволяет «увидеть» каждого из них, а также проанализировать взаимодействие автора статьи с его аудиторией.

2) Этап тренировки ставит своей целью формирование и совершенствование навыков работы с информацией, ее поиском, правильной организацией в соответствии с композицией газетного текста с учетом репрезентации дискурс-категорий как в содержании, так и в структурных компонентах статьи; лексико-грамматических навыков, предполагающих выбор адекватных языковых средств для написания статьи с учетом особенностей ее жанра; навыков репродуцирования отдельно заданных дискурс-категорий в собственном газетном сообщении. Таким образом, работа на этапе тренировки направлена на подготовку журналистов к самостоятельной творческой деятельности по продуцированию письменного дискурса.

3) Этап применения связан непосредственно с процессом написания газетного сообщения. Именно здесь развиваются дискурсные умения продуцирования письменного текста на иностранном языке. Этапы порождения дискурса сопоставимы с этапами *речевой деятельности* (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). В связи с этим считаем необходимым рассмотреть, как происходит порождение письменного дискурса с учетом *психолингвистической модели* порождения речевого высказывания. В соответствии с данной моделью выделяются следующие этапы в процессе построения речевого высказывания: *программирование, вербализация высказывания во внутренней речи, реализация высказывания во внешней форме* и сопоставление реализации замысла с самим замыслом [8].

На этапе *программирования* производство речевого сообщения начинается с возникновения *мотива* как предметной формы существования потребности [9]. Мотив возникает при необходимости контакта, стремлении сформулировать свою мысль ясно и четко. Он активизирует мышление, память, делает восприятие более точным, а также направляет внимание на предмет и объект письменного текста [10]. Далее появляется

*коммуникативное намерение* в виде замысла дискурса, который «диктует содержание и структуру запланированной коммуникативно-познавательной программы развернутых высказываний» [11, с. 67]. На данном этапе уточняется мотив, осмысливается и оценивается ситуация и предмет общения, а также формируется содержание будущей статьи в образах, схемах, понятиях, т.е. в виде общей концепции планируемого сообщения. Студент анализирует ряд категорий, например, категории *аудитория, самоидентификация, время, пространство, дискурсная практика* и др. Пишущий осмысливает тему, идею, цель сообщения, в самом общем виде определяет будущую аудиторию, пространственно-временные рамки события, способы представления информации в планируемом тексте и др. Следовательно, у него появляется определенное видение содержания статьи.

Для реализации коммуникативного намерения автору необходимы факты. Поэтому далее осуществляется *поиск информации* по определенной тематике для раскрытия главной мысли. Этот момент является особенно важным в процессе производства газетных сообщений, так как информация должна быть достоверной и полной, чтобы можно было адекватно и точно изложить факты, предоставить статистические данные или описать явления.

После накопления материала по освещаемой проблеме журналист отбирает *релевантную информацию* для развития основной идеи будущей публикации. Он выделяет главную и второстепенную информацию, формулирует идею текста в одном предложении (она, как правило, содержится в  *лиде*) и определяет способы ее развития. Отбор фактов осуществляется с учетом предполагаемого адресата. Поскольку речь идет о газетном дискурсе, то на данном этапе работы с материалом реализуются категории *интертекстуальность* (автор осмысливает, какие тексты можно вписать в свой дискурс или сослаться на них) и *интерсобытийность* (пишущий пытается соотнести основное событие дискурса с другими, определенным образом с ним связанными). Таким образом, журналист подбирает соответствующую информацию, которая бы отражала эти дискурс-категории.

Следующим шагом является *планирование* статьи или ее программирование. Студент определяет композиционные характеристики будущего сообщения. Для этого отбирается наиболее существенный и подходящий материал, который организуется соответствующим образом. Студенты составляют план, что помогает им определить, какую информацию и в какой последовательности включать в текст. В композиционном плане письменный дискурс является единством начала, середины и конца высказывания. Каждая из данных частей выполняет свою роль. Для газетной публикации начало имеет большое значение, так как именно первый абзац, или лид формирует интерес к информации, заключенной в ней. Функцией конца газетного сообщения является завершение акта высказывания, подведение итогов, о чем сообщалось в публикации. Основная часть связывает начало и конец и представляет собой постепенное раскрытие смыслового содержания и основ-

ной идеи текста. В композиционном плане основная часть несет наибольшую смысловую нагрузку. Таким образом, в результате планирования статьи у обучаемых складывается более или менее полное представление о композиционном построении и содержании речевого произведения.

На этапе *в е р б а л и з а ц и и* *в ы с к а з ы в а н и я* *в о* *в н у т - р е н н е й* *р е ч и* пишущий анализирует взаимосвязь экстралингвистического и лингвистического компонентов, т.е. как посредством языкового кода следует репрезентировать вышеупомянутые дискурс-категории. При этом особую роль на данном этапе играет категория *стилистический диапазон*. В зависимости от жанра выбираются те или иные языковые средства. Студент осмысливает, как оформить мысли в соответствующие грамматические и синтаксические структуры, свойственные выбранному жанру. Пишущий, кроме того, продумывает более адекватные способы подачи информации. На этом этапе, таким образом, осуществляется переход от программы к синтаксической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии с замыслом статьи, а также с учетом обозначенных дискурс-категорий. Особая роль в процессе речепроизводства принадлежит именно внутренней речи.

Оформление мысли в словах связано с превращением, развертыванием первоначальной внутренней речи в речь внешнюю. Как отмечает Л.С. Выготский, переход от внутренней речи к внешней представляет собой сложную динамическую трансформацию, т.е. это – превращение предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную, понятную для других речь [12]. Таким образом, на этапе *р е а л и з а ц и и* *в ы с к а з ы в а н и я* *в о* *в н е ш н е й* *ф о р м е* замысел находит свое непосредственное выражение в письменном дискурсе с привлечением языковых средств, т.е. слова связываются в текст. Здесь происходит формирование развернутого речевого высказывания в единстве его лингвистических и экстралингвистических особенностей, при этом важная роль отводится обеспечению целостности и связности текста. В письменном сообщении реализуются категории *дискурсная практика* и *стилистический диапазон*.

4) На этапе редактирования происходит сопоставление реализации замысла с самим замыслом. Пишущий определяет, насколько смысл созданного письменного произведения соответствует его первоначальному замыслу. Он анализирует, как в письменном дискурсе репрезентированы ключевые для статьи определенного жанра дискурс-категории и при необходимости вносит изменения, правки в окончательный вариант.

Следующая таблица наглядно отражает вышеописанные этапы продуцирования иноязычного газетного дискурса и показывает, какие приобретаются знания, формируются навыки и развиваются дискурсные умения на каждом из них.

ЭТАПЫ	ОЗНАКОМЛЕНИЕ	ТРЕНИРОВКА	ПРИМЕНЕНИЕ	РЕДАКТИРОВАНИЕ
ЗНАНИЯ, НАВЫКИ, УМЕНИЯ	<p><i>Приобретаются знания</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ об особенностях экстралингвистического контекста (посредством анализа дискурс-категорий);</li> <li>▪ о языковых характеристиках газетной статьи;</li> <li>▪ о структурных компонентах статьи.</li> </ul> <p><i>Формируются и совершенствуются навыки</i> выявления лингвистических и экстралингвистических особенностей в письменном дискурсе.</p>	<p><i>Формируются и совершенствуются навыки</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ находить релевантную информацию и структурировать ее в соответствии с композиционными особенностями статьи;</li> <li>▪ подбирать адекватные языковые средства для написания статьи с учетом особенностей ее жанра, обеспечивая целостность и связность газетного текста;</li> <li>▪ репродуцировать в статье заданные дискурс-категории.</li> </ul>	<p><i>Развиваются дискурсные умения</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ определять концептуальную схему будущей статьи;</li> <li>▪ отбирать, планировать и организовывать информацию в статье;</li> <li>▪ репрезентировать в тексте дискурс-категории;</li> <li>▪ оформлять статью языковыми средствами, соответствующими ее жанру.</li> </ul>	<p><i>Развиваются дискурсные умения</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ корректировать композиционную структуру статьи и ее языковое оформление;</li> <li>▪ редактировать газетный текст с учетом репрезентации в нем дискурс-категорий.</li> </ul>

Таким образом, работа над газетным сообщением представляет собой сложный творческий процесс, включающий аналитико-синтетическую деятельность. Такое поэтапное, логическое обучение продуцированию письменного сообщения, которое осуществляется непосредственно с учетом ключевых дискурс-категорий на каждом этапе, с акцентом на особенности содержательного характера, позволяет будущим журналистам создавать адекватные, объективные газетные статьи на английском языке, не искажающие описываемое событие.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Луцинская, О.В. Дискурсный подход в обучении иноязычной письменной речи / О.В. Луцинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2004. – № 8. – С. 42–46.

2. Гец, М.Г. Обучение студентов языкового вуза творческой письменной речи в контексте межкультурной коммуникации (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / М.Г. Гец. – Минск, 2003. – 184 с.
3. Антонова, И.Б. Методическая эффективность использования письма как средства обучения аргументированию в неязыковом вузе (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.Б. Антонова ; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 1994. – 21 с.
4. Конобеев, А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Конобеев. – Тамбов, 2001. – 179 с.
5. Хохлова, Н.Б. Обучение письменному описательному дискурсу на первом курсе языкового вуза (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Б. Хохлова ; Тамб. гос. ун-т. – Тамбов, 2003. – 34 с.
6. Головина, Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов (школа с углубленным изучением английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.П. Головина ; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2004. – 23 с.
7. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 3. – С. 9–13.
8. Лебедева, О.Е. Коммуникативный подход в образовании / О.Е. Лебедева // Школ. технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
9. Каплич, Л.В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.В. Каплич. – М., 1996. – 232 с.
10. Гец, М.Г. Обучение студентов языкового вуза творческой письменной речи в контексте межкультурной коммуникации (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / М.Г. Гец. – Минск, 2003. – 184 с.
11. Белянин, В.П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В.П. Белянин. – 2-е изд. – М. : ЧеРо, 2000. – 128 с.
12. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

The article considers *the stage teaching principle* in teaching future journalists to produce a foreign newspaper discourse. The author defines four stages in developing discourse skills: *acquaintance, training, application* and *editing*. Each of these stages is aimed at acquiring certain knowledge and developing discourse skills for writing newspaper stories in a foreign language.

*Поступила в редакцию 22.12.11*



ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ  
(на примере обращений в корейском языке)

В статье рассматривается роль и место *обращения* как одного из важнейших элементов речевого этикета. Описываются и объясняются особенности форм обращения в корейском языке, приводится их сопоставление с формами обращения в русском языке, анализируются возможные сложности при их изучении, обращается внимание на важность обучения различным формам обращения как одной из составляющих формирования культурной, а в конечном счете, коммуникативной и межкультурной компетенции учащихся. Подчеркивается важность систематизации представления учебного материала по данной теме, основанной на культурно-сопоставительном анализе двух языков, синтаксическом и прагматическом анализе употребления обращений с последующей отработкой полученных знаний в форме различных учебных заданий.

Поскольку любой язык всегда тесно связан с культурой, обучение иностранному языку подразумевает одновременное изучение культуры страны изучаемого языка. Культурная компетенция представляет собой важнейшую неотъемлемую составляющую коммуникативной компетенции. Использование языка происходит в определенном культурном контексте, что накладывает определенные условия на способы и формы коммуникации. Таким образом, язык может рассматриваться как неотъемлемая часть той или иной культуры, а значит, понимание культуры страны изучаемого языка является одной из важнейших задач для изучающего иностранный язык. Недостаточное владение знаниями о данной культуре, а также разница культур может стать причиной коммуникативной неудачи и непонимания в силу того, что определенное коммуникативное поведение (не)ожидается в данной культуре.

Взаимодействуя и общаясь друг с другом, представители разных культур исходят из разного перцептивного опыта. Если процесс формирования ощущений у всех людей одинаков, то процесс идентификации и интерпретации полученных ощущений определяется культурой. Хотя восприятие окружающего мира происходит в мозгу отдельно взятого индивида, именно культура обуславливает оценку и интерпретацию полученной информации [1, с. 194]. Согласно гипотезе Э. Сепира и Б.Л. Уорфа, люди интерпретируют языковые акты через фильтр родного языка и культуры.

Основная проблема заключается в том, что недостаток коммуникативной компетенции, ведущий к неудачам в межкультурной коммуникации, может рассматриваться представителями другой культуры «не как ошибка, а намеренный акт» [2, с. 130]. Вот почему понимание правил этикета, социокультурных норм, различных поведенческих стратегий является столь важным в процессе изучения иностранного языка для формирования эффективных коммуникативных навыков изучаемого.

Данная статья посвящена сложной и многообразной системе форм *обращений* корейского языка. Обращение является первоэлементом речевого этикета и его огромная социальная роль бесспорна. Обращение – одна из самых ярких и частотных единиц речевого этикета и одно из главных средств универсального характера, выработанных языком для обслуживания общения, для установления связи между высказываниями и субъектами общения, для интеграции разных сторон и компонентов ситуации общения в единый коммуникативный акт. Обращение как основная контактоустанавливающая коммуникативная единица обладает значительной культурной спецификой, тем самым проблема изучения форм обращений на уроках иностранного языка может быть выдвинута в число важнейших. Использование той или иной формы обращения может сблизить или, напротив, отдалить коммуникантов друг от друга. Формы обращения ярко отражают особенности структуры общества, в котором оно используется.

Русскоязычные обучаемые, как правило, сталкиваются с немалыми трудностями в употреблении форм обращения корейского языка, которые, отражая четкую вертикальную иерархическую структуру корейского общества, достаточно непривычны и в значительной степени отличаются от форм обращения русского речевого этикета. Более жесткую иерархичность корейского общества (обуславливающую, в свою очередь, использование более сложной системы обращений) может продемонстрировать сравнение параметров дистанции власти по Хофстеде: данный параметр в Корее равен 60 (по столбальной шкале), в то время как в России – 40. Более высокий параметр дистанции власти отражает более терпимое отношение корейцев к неравенству в обществе, более высокую степень приемлемости подчиненными неравномерного распределения власти в различных общественных структурах той или иной страны, что, в свою очередь, как уже было замечено ранее, находит отражение в языке [3, с. 232–233]. Важно понимать, что в корейском обществе на первом месте стоит не отдельная личность, а группа индивидов, семья. Одним из важных факторов, повлиявших на корейский речевой этикет, является конфуцианство, ориентированное на построение вертикальной структуры общества, в котором важны порядок и иерархия. Изучение форм обращения в корейском языке поможет обучающимся лучше понять особенности корейского общества и системы межличностных отношений.

Таким образом, для предотвращения неправильного использования или непонимания корейских форм обращения необходимо проведение контрастивного анализа обращений в корейском и в русском языках, исследование причин и видов возможных коммуникативных неудач, а также последовательное и систематичное отражение результатов подобных исследований в учебных материалах и учебных планах по изучению корейского языка. Предполагая, что коммуникативные неудачи, обусловленные межкультурными различиями, могут стать серьезным барьером в процессе коммуникации русскоязычных обучаемых и носителей корейского языка, в данной статье предпринята попытка сравнения основных видов обращения корейского языка (обращение по имени, по должности и профессии,

обращение с использованием терминов родства) с обращениями русского языка и выявление их основных различий, на которое стоит обратить особое внимание обучаемых<sup>1</sup>. Поскольку корейское общество является более иерархичным, структура обращений в корейском языке отличается более сложной вертикальной структурой по сравнению с русским языком.

#### 1. Обращение по имени.

Использование имени в качестве обращения свойственно всем языкам, однако правила и особенности использования подобных обращений могут значительно отличаться в зависимости от языка, в частности, немалые различия существуют между корейским и русским языками, что, в свою очередь, может провоцировать различные ошибки со стороны изучающих корейский язык, вплоть до грубых с корейской точки зрения нарушений этикета.

Главной особенностью употребления обращения по имени в корейском языке является то, что к старшим по возрасту или социальному положению подобные обращения не могут быть применены, поскольку не являются вежливыми, в то время как в русском языке обычной формой вежливого обращения является обращение в форме «имя + отчество». Таким образом, использование обращений по имени в корейском языке возможно только между равными или при обращении старшего к младшему, при этом использование подобных обращений, как правило, происходит между людьми, отношения которых можно назвать достаточно близкими.

В отличие от русского языка, корейскому языку также несвойственно использование обращения в форме одного только имени или только фамилии человека без одновременного употребления при этом частиц, служебных имен и пр. (за редким исключением, как например, когда родители, отчитывая ребенка за проступок, называют его по имени). В то же время обращение в форме «имя + фамилия» имеет достаточно широкое распространение в отличие от русского языка. Как правило, в корейском языке имена используются вместе со звательными частицами -*o/ŏ* (обозначает максимальную близость), -*o* (выражает относительно меньшую степень близости по сравнению с частицей -*o/ŏ*) или служебными именами -*ŏ* (небольшая степень близости), -*ŏ/ŏ* (используется по отношению к детям, подросткам) для обозначения степени близости и разницы в социальном положении между собеседниками. Возможно также использование заимствованного из английского языка в качестве официального обращения «*ŏ/sŏ* / ‘мистер’, *ŏ/sŏ* / ‘мисс’ + имя» к служащим низших должностей [5, с. 78].

---

<sup>1</sup> Необходимость анализировать единицы речевого этикета в зеркале другого языка отмечена у Р.Д. Якобсона. Он пишет: «при выборе теоретической основы и соответствующего метода сопоставительного описания языков необходимо, прежде всего, определить цели исследования, ибо, конечно, мы не будем пользоваться более сложной теорией, чем этого требует выбранная цель и наоборот» [4, с. 77]. Цель, таким образом, – дать обработанный языковой материал и методические рекомендации к нему, чтобы при обучении этикету в иноязычной аудитории можно было реализовать принцип коммуникативности, т.е. дать информацию об этикетном поведении (речевом и неречевом), необходимую для того, чтобы осуществить данный речевой акт.

Сравнение наиболее употребительных обращений по имени  
в русском и корейском языках

Вид обращения	Русский язык	Корейский язык
Обращение к вышестоящему	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>господин (госпожа) + фамилия (господин Иванов)</i></li> <li>• <i>имя + отчество (Иван Петрович)</i></li> </ul>	Невозможно
Обращение к равному или младшему по возрасту и положению	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>полное имя (Иван)</i></li> <li>• <i>уменьшительно-ласкательная форма имени (Ваня)</i></li> <li>• <i>уничижительная форма (Ванька)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>имя + частица -오/옹</i> (максимальная близость)</li> <li>• <i>имя + частица -오/ (относительно меньшая степень близости)</i></li> <li>• <i>имя + служебное имя -М/ (более формальное обращение, менее близкие отношения)</i></li> <li>• <i>М/스터/М/스 ‘мистер/мисс’ + имя (официальное, к сотрудникам низших должностей)</i></li> <li>• <i>имя + -ㄷ/ㅇ (обращение к детям, подросткам)</i></li> <li>• <i>имя (крайне редко, используется родителями к провинившимся детям)</i></li> </ul>

Как видно из табл. 1, использование имени в корейском языке возможно только к младшим или равным. Однако по сравнению с русским языком количество форм подобных обращений, в зависимости от степени близости и старшинства, в корейском языке гораздо сложнее и требует особого объяснения для обучаемых.

## 2. Официальные формы обращения по должности и профессии.

Поскольку корейское общество характеризуется строгой вертикальной структурой, межличностные отношения также строятся по строгим иерархическим принципам. Подобное отражение особенностей социальной структуры находит яркое отражение в системе официальных форм обращения.

В корейском языке, в отличие от русского<sup>1</sup>, гораздо шире используются обращения по должности и профессии. Без них трудно представить

<sup>1</sup> До Октябрьской революции в русском речевом этикете существовало множество обращений, связанных с профессией адресата, однако после революции, когда были отменены сословные деления, эти обращения практически исчезли из широкого употребления.

отношения между собеседниками, в то время как в русском языке употребление подобных обращений довольно ограничено, а в официальных ситуациях чаще используются обращения типа «*господин (госпожа) + фамилия*» или «*имя + отчество*». Формы обращения по должности в корейском языке в огромной степени зависят от социального положения собеседников. Так, в случае неравного социального положения нижестоящий при обращении к вышестоящему должен обязательно использовать суффикс вежливости *-님*, не называя при этом своего собеседника по имени. В то время как вышестоящий может использовать при обращении к нижестоящему любую форму обращения (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Формы обращения по должности и профессии

Русский язык	Корейский язык
<ul style="list-style-type: none"> <li>• К высшим должностным лицам: <i>господин (госпожа) + должность (господин президент)</i></li> <li>• В армии: <i>товарищ + должность (товарищ генерал)</i></li> <li>• К работникам юстиции: <i>гражданин + должность (гражданин следователь)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Должность (+ суффикс вежливости <i>-님</i>): <i>교수님</i> 'профессор', <i>선생님</i> 'учитель', <i>총장님</i> 'ректор', <i>과장님</i> 'начальник секции', <i>부장님</i> 'начальник отдела', <i>사장님</i> 'директор', <i>회장님</i> 'председатель', <i>변호사님</i> 'адвокат', <i>작가님</i> 'писатель' и пр. (максимально вежливо)</li> <li>• фамилия + имя + должность (вежливо)</li> <li>• фамилия + должность (менее вежливо)</li> </ul>

3. Обращение с использованием терминов родства.

Термины родства в корейском языке также отличаются более сложной иерархической структурой по сравнению с русским языком, что значительно осложняет их усвоение обучаемыми, так же, как обращений с данными терминами. Вертикальная структура корейского общества находит свое отражение и в терминах родства: здесь всегда есть старший и младший (даже у братьев-близнецов). К старшему родственнику, как правило, обращаются с использованием термина родства, а к младшему (по крайней мере, до того, как он станет взрослым) – по имени.

Представим наиболее распространенные обращения с использованием терминов родства<sup>1</sup> в табл. 3.

<sup>1</sup> Термины в родства могут использоваться в Корее и при обращении к незнакомым людям, например: *언니* 'старшая сестра' (при обращении к старшей по возрасту девушке), *할머니* 'бабушка' (при обращении к пожилой женщине), *할아버지* 'дедушка' и т.п.

## Обращение с использованием терминов родства

Обращение	Русский язык	Корейский язык
Дядя	Дядя + имя	큰 아버지 ‘дядя – старший брат отца’, 작은 아버지 ‘дядя – женатый младший брат отца’, 삼촌 ‘дядя – неженатый младший брат отца’, 외삼촌 ‘дядя по линии матери’, 이모부 ‘дядя – муж сестры по маминой линии’, 고모부 ‘дядя – муж сестры по папиной линии’
Тётя	Тётя + имя	고모 ‘тетя – сестра по линии отца’, 이모 ‘тетя – сестра по линии матери’, 큰 어머니 ‘тетя – жена старшего брата отца’, 작은 어머니 ‘тетя – жена младшего брата отца’, 외숙모 ‘тетя – жена брата матери’
Бабушка	Бабушка Бабушка + имя	(친)할머니 ‘бабушка по линии отца’, 외할머니 ‘бабушка по линии матери’, 큰 할머니 ‘бабушка – тетя отца, жена старшего брата дедушки’, 작은 할머니 ‘бабушка – тетя отца, жена младшего брата дедушки’, 고모할머니 ‘бабушка – тетя отца по линии дедушки’
Дедушка	Дедушка Дедушка + имя	(친)할아버지 ‘дедушка по линии отца’, 큰 할아버지 ‘дедушка – старший дядя отца’, 작은 할아버지 ‘дедушка – младший дядя отца’, 고모할아버지 ‘дедушка – муж тети отца’, 외할아버지 ‘дедушка по линии матери’
Сестра	Имя	언니 ‘старшая сестра для девочки’, 누나 ‘старшая сестра для мальчика’, имя (обращение к младшей сестре)
Брат	Имя	오빠 ‘старший брат для девочки’ 형 ‘старший брат для мальчика’, имя (обращение к младшему брату)
Муж Жена	Имя	여보, имя + служебное имя -씨 (в начале брака) 여보, имя ребенка + 어머니/엄마 ‘мать/мама’, имя ребенка + 아버지/아빠 ‘отец/папа’ (когда есть дети) 여보, 영감, 임자, имя внука + 할아버지/할머니 ‘дедушка/ бабушка’, имя ребенка + 어머니/엄마, 아버지/아빠 ‘мать/мама’, ‘отец/папа’ (престарелые супруги)

## 4. Обращение с использованием местоимений.

Личные местоимения второго лица не употребляются при обращении к старшим по возрасту или положению, а лишь при обращении к младшим или равным по возрасту и положению. Кроме того, они не используются

при обращении к малознакомым и недостаточно близким людям, даже если они младше по возрасту или по положению. Существует несколько местоимений второго лица, использование которых зависит от степени близости собеседников (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Обращение с использованием местоимений

Личное местоимение	Сфера употребления
너	Используется по отношению к детям, а также между взрослыми собеседниками, которые поддерживают дружеские отношения с детства.
너희들	Вы (форма множественного числа от местоимения 너).
자네	Используется по отношению к взрослым, если говорящий находится с собеседником в достаточно близких отношениях, чтобы не называть его по должности, но в не достаточно близких – чтобы называть по имени. Чаще используется в речи мужчин.
자기	Используется при обращении к взрослым, как правило, к возлюбленным.
당신	Используется между супругами, а также при обращении к собеседнику старшему по возрасту и менее близкому, чем при использовании местоимения 자네. Кроме того, может использоваться во время ссоры для обращения к обидчику. Чаще используется мужчинами.
그대	Не используется при личной встрече, а лишь тогда, когда собеседники не видят друг друга (например, в письмах или стихах).
여러분	Вы (вежливое обращение к нескольким людям одновременно).

Таким образом, при выборе местоимения в качестве обращения в корейском языке необходимо учитывать различные факторы: возраст собеседника, степень близости отношений с ним и т.п.

Вертикальная структура корейского общества может быть также проиллюстрирована следующим примером. Если отношения двух малознакомых людей с разным социальным положением становятся более близкими и дружескими, то, как правило, в русскоязычной культуре люди начинают использовать симметричные формы обращения менее формального характера (по предложению старшего по возрасту или положению). В корейской культуре такая ситуация невозможна. Напротив, если двое малознакомых людей употребляли вежливые формальные формы обращения и по прошествии определенного времени их отношения приняли более близкий, дружеский характер, то младший по возрасту и положению, чтобы установить более близкие отношения и в языковом плане, может предложить

старшему использование менее вежливых форм обращения к себе, при этом продолжая использовать вежливые формы обращения к старшему по возрасту или положению собеседнику. Таким образом, структура общества находит свое отражение в системе языка: поскольку корейское общество более иерархично, система обращений в корейском языке имеет более сложную иерархичную вертикальную структуру по сравнению с русским языком, что вызывает значительные трудности при изучении и освоении обучающимися правил обращения в корейском языке.

Несмотря на это в большинстве учебных пособий по корейскому языку не уделяется достаточного внимания изучению обращений. Как правило, в них представлено лишь ограниченное количество употребительных форм обращения без дополнительных объяснений и сопоставления с родным языком, кроме того, отсутствует система упражнений и заданий, направленная на формирование и закрепление знаний об различных формах обращения.

Для более эффективного обучения правильному употреблению форм обращения необходима систематизированная организация представления учебного материала по данной теме, основанная на культурно-сопоставительном анализе двух языков, синтаксическом и прагматическом анализе использования обращений с последующей отработкой полученных знаний в форме разнообразных учебных заданий:

- сравнительный анализ русских и корейских обращений с целью осознания их специфики и предотвращения социокультурной интерференции (поиск эквивалентных форм обращения в родном языке, а при их отсутствии – возможных способов передачи того или иного обращения в русском языке);

- определение, отбор и закрепление за социальными ролями-масками соответствующих форм обращения и стереотипов общения: выполнение подстановочных заданий с выбором адекватной формы обращения (с учетом возраста, социального положения, степени близости говорящих, ситуацией (официальной, неофициальной) и пр.);

- моделирование на занятиях типичных ситуаций межкультурного общения: составление ролевых диалогов – разговор директора с подчиненным, учителя с учеником, официанта с посетителем, друзей, родственников, коллег и пр.);

- подбор соответствующих обращению форм конечной сказуемости подходящего стиля вежливости и наоборот;

- выстраивание обращений по степени их вежливости;

- поиск и объяснение случаев неправильного употребления форм обращения.

Кроме того, формирование более глубокого понимания корейской культуры (влияние конфуцианства на корейское общество, коллективизм, важность семьи и родственных связей и пр.) сможет помочь обучающимся



быстрее и эффективнее овладеть формами обращения корейского речевого этикета. Как отмечает Е.Ф. Сухова, выделение в преподавании иностранных языков лингвострановедческого аспекта позволяет преподнести изучаемые языки во всем их национальном своеобразии. Вскрытие и уяснение мотивировки, лежащей в основе того или иного обращения, повышает эффективность овладения этими единицами речевого этикета, способствует их лучшему пониманию, запоминанию и усвоению [6, с. 183].

Вместе с формированием знаний о формах и правилах употребления различных форм обращения обучение различным стратегиям коммуникативного поведения носителей корейского языка поможет обучаемым значительно повысить свою языковую компетенцию и добиться более эффективной реализации поставленных коммуникативных задач. Перечислим некоторые *стратегии*, применяемые носителями языка.

- Избегание использования обращения при возникновении затруднений установить возраст и социальное положение собеседника (употребление «нулевой» формы обращения или локативных местоимений *여기요* ‘сюда, здесь’, *저기요* ‘там’ или форм *실례지만* ‘простите’, *미안합니다만* ‘извините’, *말씀 좀 여쭙겠습니다* ‘позвольте вас спросить’ для привлечения внимания собеседника).

- Использование более вежливых форм обращения, чем требуется, когда невозможно установить социальный статус собеседника (например, когда неизвестна должность собеседника, к нему можно обратиться *사장님* ‘директор’). Данная стратегия помогает избежать ошибки и не обидеть собеседника, нечаянно принизив его статус.

- Приуменьшение возраста собеседника (например, обращение к незнакомой женщине преклонных лет *아주머니* ‘тетенька’ вместо использования обращения *할머니* ‘бабушка’). Данная стратегия в определенной ситуации помогает в большей степени расположить к себе собеседника в возрасте, дав почувствовать ему, что он выглядит моложе своих лет.

- Смена формы обращения в зависимости от ситуации (в случае превращения ситуации из официальной в неофициальную и наоборот, в случае изменения степени близости отношений и т.п.).

- Избегание употребления личных местоимений и замена их терминами родства, названием должности, звания и пр.

Таким образом, для повышения эффективности обучения формам обращения корейского речевого этикета и при разработке учебных материалов необходимо стремиться к органичному сочетанию лингвострановедческого (знание лексических единиц с национально-культурной семантикой), когнитивного (знание исторического и этнокультурного фона), аксиологического (понимание ценностных категорий культуры изучаемого языка), коммуникативного (владение социокультурно обусловленными сценариями и национально-специфическими моделями поведения с использованием принятой в данной культуре коммуникативной техники) аспектов.

Обращение как основная контактоустанавливающая коммуникативная единица обладает значительной культурной спецификой. Тем самым проблема изучения форм обращения на уроках иностранного языка может быть выдвинута в число главных, овладение которыми в корейском языке является важнейшим элементом формирования культурной, а в конечном счете, коммуникативной и межкультурной компетенции обучаемых.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. – М. : Альфа-М; Инфра-М, 2004. – 288 с.
2. Gass, S.M. Miscommunication in nonnative speaker discourse // Miscommunication and problematic talk / S. M. Gass, E. M. Varonis. – London, 1991. – P. 121–145.
3. Mozol, T.S. The role of pragmatic education in avoiding miscommunication between native Korean speakers and Russian learners of Korean / T.S. Mozol // 국어교육학연구 – 2009. – № 35. – P. 213–240.
4. Якобсон, Р.Д. К теоретическому обоснованию сопоставительного описания языков / Р.Д. Якобсон // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 6. – С. 77–80.
5. 박정운. 한국어 호칭어 체계 // 한국 사회와 호칭어 / 박정운 – 서울, 2005 – 75–96 쪽. = Пак Чонг Ун. Система обращений корейского языка // Корейское общество и формы обращения / Пак Чонг Ун. – Сеул: Ёкрак. – 2005. – С. 75–96.
6. Сухова, Е.Ф. Социолингвистический и политологический анализ обращений арабского и русского речевых этикетов / Е.Ф. Сухова. – Н. Новгород: Нижегород. гос. ун-т, 1995. – 199 с.

Understanding of communication rules, sociocultural norms, and inferences involved in conversation are very important in language teaching and learning for effective communicative and intercultural communication. This paper is focusing on the problems of teaching Korean terms of address to Russian-speaking learners. This study is to design teaching contents and methods of teaching Korean terms of address focusing on the results of comparative, syntactic and pragmatic analysis.

*Поступила в редакцию 29.11.11*

Ю.В. Молоткова

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПИСЬМА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются методики и приемы обучения иероглифической системе письма, разработанные в рамках интуитивного, структурно-функционального, сознательного, системного и коммуникативно-деятельностного подходов. Анализируются традиционная, ассоциативная методика, обучение на основе выделения структурных ком-

понентов иероглифического знака, обучение на основе культурологического подхода и т.д. Выявление достоинств и недостатков каждой методики позволило сделать вывод о необходимости разработки нового подхода, обеспечивающего эффективное запоминание письменных знаков китайского языка.

Обучение *иероглифической системе письма (ИСП)* во многом определяется подходом, лежащим в основе методики, с помощью которой обучаемые овладевают иностранным языком. Теория и практика преподавания китайского языка (КЯ), и ИСП в частности, имеют свою долгую историю, берущую начало уже во II в. до н.э. [1, с. 16]. За эти годы появился ряд различных *подходов* к обучению ИСП. В данной работе предлагается анализ наиболее значимых из них.

**Интуитивный подход** предполагает, что усвоение иностранного языка происходит по аналогии с усвоением родного, т.е. интуитивно [2, с. 99]. При данном подходе из обучающей деятельности исключается сознание, мышление, воля, так как обучение строится на имитации, на механическом выполнении действий [3, л. 31]. Основными приемами принято считать заучивание наизусть, беспереводное понимание читаемого, создание ассоциаций, подражание и т.д. С опорой на данный подход построены многие методики обучения ИСП. Среди них можно выделить два основных направления: *традиционная методика* [4, с. 379], основанная на механическом заучивании, и *целостный подход*, предполагающий использование *ассоциативных методик*, или *мнемотехники* [5, л. 35].

В традиционной методике процесс изучения иероглифики осуществляется в соответствии с так называемой последовательностью «bottom-up», т.е. обучение начинается с иероглифов, затем усваиваются предложения, абзацы и целый текст. На занятиях по иероглифике преподаватель следует строгому порядку, который предполагает овладение чертами, графемами и правилами точного положения каждой из них в структуре знака. Для обеспечения полного запоминания иероглифических знаков требуется их многократное прописывание до тех пор, пока написание не доводится до автоматизма [6, с. 12]. При данном подходе наиболее частый прием для запоминания – это запись под диктовку. Знания считаются прочными, если обучаемые в состоянии написать без ошибок письменный эквивалент услышанного слова. При возникновении ошибок обучающиеся снова многократно прописывают символы. Большинство изучающих КЯ находят традиционную практику копирования иероглифов и регулярные диктанты очень сложными. Такой монотонный способ не только не дает возможности увидеть связь между графическим образом и семантикой, но и приводит к значительному снижению мотивации. Когда иероглифы запоминаются в таком изолированном виде, их структуры и значения пересекаются по различным компонентам, что усложняет процесс поиска и выбора подходящего знака из долговременной памяти [7, с. 23]. Чтобы повысить эффективность обучения, предпринимались попытки избирательно подходить к выбору упражнений в написании под диктовку, использовать

иероглифы, состоящие из малого количества черт, избегать сложных структур на начальном этапе обучения, представлять небольшое количество знаков, предназначенных для продуктивного усвоения, и т.д.

На определенном этапе в методике превалировал целостный подход к обучению иероглифам, «whole-kanji approach», предполагающий запоминание иероглифа как неделимого цельного знака [5, л. 35]. Иероглифы представлялись в виде целостных графических изображений, и обучаемые должны были запоминать их именно в таком виде, не разделяя на составные части. Такое обучение привело к появлению методик, основанных на ассоциативном запоминании и создании различных ассоциативных цепочек и карт. В начале 80-х гг. XX в. получила развитие мнемотехника, т.е. были разработаны новые способы запоминания иероглифов, раскрыты возможности образной, эйдетической памяти. Появились мнемотехнические приемы для запоминания знаков, которые включали построение логических цепочек, объединение иероглифов сквозным сюжетом по тематическому признаку и т.д. Данные приемы, по сути, активизируют действие определенных операционных механизмов, облегчающих процесс заучивания иероглифов [5, л. 74]. Их сторонники (В. Смоленский, М. Роули, Н. Ерофеева, С. Гарибян, А.И. Талышханов) подчеркивают, что *ассоциативные методики* обеспечивают такой способ введения нового лингвистического материала, который задействует одновременно несколько каналов восприятия и тем самым способствует более эффективному его запоминанию [5, л. 29]. Таким образом, обучение на основе использования мнемонических ассоциаций акцентирует внимание на связи между формой знака и его значением. Включение в работу воображения и творческого мышления обучаемых в данном случае приводит к довольно прочным ассоциациям [5, л. 27]. Недостатками целостного подхода и построенных с учетом его принципов ассоциативных методик можно назвать, во-первых, то, что ассоциации не могут быть унифицированы. Анализ различных пособий, построенных на основе данного подхода, демонстрирует, что этимологические экскурсы к одним и тем же знакам не отличаются единообразием [5, л. 71]. Во-вторых, ассоциации и истории, которые придумывают обучаемые, глядя на иероглифические знаки, далеко не всегда и чаще всего совсем не соответствуют истине, что делает такой подход не научным и не обоснованным. В-третьих, создание ассоциаций и выдумывание цепочек и новелл требует больших затрат времени и усилий, не адекватных полученным результатам.

***Структурно-функциональный подход*** включает в себя множество различных методик и приемов обучения и связан, прежде всего, со структурными особенностями иероглифического знака. На его основе разработаны методики, учитывающие различные компоненты знака. Одной из наиболее распространенных является *система фонетического обучения*, которая опирается на использование фонетической транскрипции пиньинь. Теоретически, как только обучаемые усвоили ее, они способны прочесть любой текст, написанный транскрипцией. Они могут даже начать писать,

используя комбинацию символов пиньинь и иероглифов для общения с другими людьми. Важное значение фонетического компонента в процессе обучения признают такие исследователи, как Ли Хайтань, Дж.А. Спинкс, Ч.А. Перфетти и т.д. [8]. Однако среди специалистов есть и критики такой методики, которые отмечают, что совокупность графического, фонетического и семантического компонентов представляет собой единство комбинированного знака языка и все три элемента должны изучаться одновременно. И что самое главное, изучение звуковой стороны иероглифа не должно предшествовать изучению графической структуры знака [4].

Методика обучения иероглифике на основании их графических признаков, или *система графического обучения*, также разработана на основе структурно-функционального подхода. В области преподавания КЯ сторонниками такой методики можно назвать Ван Луся и С.П. Старостину, которые на первый план выдвинули объяснение ключей, расположенных по тематическому принципу [9]. Американский исследователь Дж.Л. Пакард также подчеркивает особое значение орфографической структуры и морфологии слова в объяснении иероглифики, т.е. он предлагает систему обучения с акцентом на графический компонент и структуру иероглифа [10].

Существует также ряд методик, построенных на основе иероглифических групп, например, обучение *иероглифическим группам с общей графемой*. Основной принцип данной методики заключается в том, что изучение иероглифов происходит до прочтения текста. Обучающиеся запоминают чтение группы иероглифов с общей графемой с помощью транскрипции пиньинь. Затем они читают несколько текстов, содержащих иероглифы данной группы. Сначала изучаются отдельные знаки, затем слова, состоящие из нескольких иероглифов, после этого фразы и предложения [10].

Обучение *группе иероглифов, которые могут рифмоваться*. Данная методика позволяет изучить большое количество единиц в течение короткого времени. Обучаемые запоминают рифмы и рифмующиеся иероглифические знаки [4, с. 384].

Обучение *тексту, содержащему в себе группы иероглифов*. В данном случае предоставляется текст, содержащий иероглифы с аналогичным звучанием, подобными структурами иероглифов или общим семантическим компонентом. Примером такого обучения можно назвать учебник «Magical Chinese Characters» авторов Да Шипин и Да Вэнди, которые создали серию текстов, объединяющих иероглифы с одной графемой [11].

Методика обучения иероглифике, разработанная Т.П. Задоевко и Хуан Шуин, построена на основе *сознательного подхода*, представленного в советской системе обучения КЯ в *сознательно-практическом методе*. В каждом уроке учебника рассматриваются группы иероглифов с учетом их этимологии и принципов построения, анализируются исторически сложившиеся категории иероглифов, рассматриваются принципы их упрощения [12, с. 3]. Сами авторы в предисловии подчеркивают, что курс предполагает систематическое и довольно интенсивное изучение иероглифики [12]. Такой же подход представлен и в другом российском издании [13]. Пособие

предназначено для овладения основами китайской иероглифики (во введении даются краткие сведения об истории, структуре и принципах анализа китайских письменных знаков). Основная часть посвящена отработке навыков вычленения стандартных функциональных частей сложных знаков и усвоению принципов графического и функционального анализа иероглифов, изучению традиционного списка ключей и наиболее употребительных графем [13, с. 3]. В целом, хотя в данном пособии и предпринята попытка систематично изложить сведения об иероглифике, оно является приложением к основному учебнику, и материал совпадает с основным содержанием курса, что значительно осложняет процесс систематизации самого иероглифического материала.

Рассмотрим также методику Н.Г. Паюсова, которая заключается в подробной характеристике процесса написания иероглифического знака. Она включает разделение квадрата для написания иероглифа на несколько частей, при этом автор считает необходимым не только указывать направление написания черты, но и обозначать угол поворота или присоединения черты в градусах. Подобная методика считалась общепринятой системой в школах довоенной Японии [14]. Она использует этимологический способ введения иероглифов. Изучение иероглифов происходит на основе хронологического порядка их появления: вначале изобразительная категория, затем – иероглифы-символы, далее – сложные иероглифы изобразительной категории, т.е. комбинации простых изобразительных знаков, и наконец – изобразительно-фонетические иероглифы [14].

В рамках *системного подхода* разработал свою методику профессор Пекинского университета Ли Дасуй [15]. В предисловии к пособию он подчеркивает отсутствие на сегодняшний день системы в обучении иностранцев иероглифике. Его курс, содержащий всего 804 иероглифических знака, разработан для второго уровня сложности иероглифов для обучаемых со средним уровнем владения КЯ и соответствует программе для сдачи экзамена на уровень владения китайским языком (HSK). Методика обучения Ли Дасуй предполагает систематизацию уже имеющихся знаний об иероглифике и системное овладение следующим уровнем знаков. Он рассчитан на отдельный курс в качестве факультативного занятия, поэтому использование его в рамках учебной программы в белорусских вузах без изменений и дополнений представляется сложным. Но в целом разработанная им методика является довольно эффективной.

Французский исследователь Ж. Беллассен считает, что традиционная методика обучения КЯ, которая использовалась в последние сорок лет на территории Китая и во Франции, уже давно утратила свою продуктивность [16]. Совместно с китайским исследователем Чжан Пэнпэн они разработали новую методику, в основе которой лежит иероглифоцентризм. Ж. Беллассен называет ее *фундаментальной*, он говорит о необходимости применения при изучении ИСП визуальных, аудиальных и кинестетических опор, а также историй, которые бы подкрепляли образы иероглифов в памяти [16]. Чжан Пэнпэн придерживается мнения, что при обучении КЯ

необходимо разделять обучение письменной и устной речи. Он выступает как сторонник того, чтобы на начальном этапе на занятиях по устной речи использовалась только транскрипция, в таком случае, по его мнению, сложность иероглифического письма не будет отрицательно сказываться на эффективности усвоения и обучаемые смогут быстрее заговорить. Исследователь утверждает, что овладение устной речью и письмом должно происходить раздельно, но параллельно [17, с. IV].

Структурный подход к иероглифу предполагает, как мы уже говорили выше, выделение в нем различных компонентов, на основе каждого из которых может строиться процесс обучения ИСП. Стоит упомянуть и о культурном компоненте иероглифического знака, а также связанном с ним *культурологическом подходе* к обучению иероглифике, который предлагает шведский синолог С. Линдквист [18]. Она говорит о том, что обучение иероглифике неразрывно связано с обучением китайской культуре, поэтому разделяет иероглифический материал на тематические группы, например, «Вода и горы», и объединяет вокруг них иероглифы с их историей развития и культурным подтекстом [18]. Культурологический подход предполагает исследование взаимоотношений культуры с сознанием человека – носителя этой культуры. Изучение иероглифики как системы, отражающей национальную картину мира, является, как нам представляется, довольно перспективным направлением в дальнейших разработках. Но в том виде, в каком данный подход существует на сегодняшний день конкретно в методике обучения ИСП, он не может быть использован в рамках вузовского образования в Беларуси, так как выделение только культурного компонента иероглифа является, на наш взгляд, несколько узким и неэффективным подходом.

*Коммуникативно-деятельностный (интегративный) подход* строится на органическом соединении сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми автоматизмами [3, л. 40]. Как известно, при данном подходе особое внимание обращается на практическую направленность процесса обучения, а среди его основных принципов можно выделить такие, как речевая направленность процесса обучения, ориентация не только на содержание, но и на форму высказывания, функциональность в отборе и организации материала, использование полноценных коммуникативных заданий и т.д. [3, л. 43]. Анализ изданных за последние десять лет учебников показывает [19; 20; 21], что чрезмерное внимание к коммуникации и развитию коммуникативной компетенции привело к полному игнорированию такого компонента обучения, как иероглифика, а именно развитию графических, орфографических и каллиграфических навыков, вплоть до того, что разрабатываются методики, которые вообще не предполагают усвоение письменного КЯ и развития начертательных навыков [22]. Дж.Р. Аллен утверждает, что время, затрачиваемое на усвоение письменной формы языка и на развитие начертательных навыков у изучающих китайский или японский языки, необходимо использовать на развитие других умений

и навыков. Он предлагает обучать только узнаванию иероглифов в тексте, т.е. развивать навыки чтения, а навыки письма перенести в область клавиатурного письма, т.е. письма с помощью компьютера и других электронных устройств [23]. Мы признаем значение новейших технологий в процессе обучения, однако не разделяем такой оптимистической точки зрения на возможность полного замещения навыка письма электронными устройствами. В рамках данного подхода разработан и учебник «Китайский язык. Новый объект» [21]. К сожалению, все внимание авторов направлено на овладение обучаемыми лексикой и грамматикой. И несмотря на все достоинства данного издания, полагаем, что с точки зрения обучения иероглифике он имеет ряд недостатков, а именно: ограниченное количество упражнений, неполный теоретический комментарий, отсутствие системности в порядке введения иероглифического материала, что не позволяет дать обучаемым необходимые знания и сформировать у них те навыки, которые требуются для дальнейшего успешного овладения КЯ, и ИСП в частности. Таким образом, обучение ИСП на основе коммуникативно-деятельностного подхода на сегодняшний день не дает необходимого положительного результата.

*Интегративный перцептивный подход* к обучению иероглифике разработан исследователями Университета Гонконга Шэк Кам Тсэ, Ф. Мартон и др. Его основой послужила феноменологическая теория познания, согласно которой изучение окружающего нас мира происходит от целого к его частям, от общего к специфическому. В отличие от традиционного подхода, перцептивный в качестве точки отсчета берет устную речь, в роли дидактических единиц выступают фразы и слова, которые обучаемые уже усвоили в разговорной форме. Данный подход акцентирует внимание на изучении иероглифического материала в контексте реальных ситуаций общения. Дело в том, что он разрабатывался для китайских школьников, предполагалось, что дети уже умеют говорить и знают множество стихотворений и рифмовок, используя которые, преподаватель может привлечь внимание обучаемых и показать, как иероглифы отражают определенное значение. В процессе разучивания письменного текста или стихотворения дети могут видеть связь формы, значения и звучания. Авторы следующим образом охарактеризовали основные принципы данного подхода. Во-первых, иероглифы должны вводиться в контексте. Во-вторых, обучение и объяснение материала происходит от целого к частям, т.е. от целого иероглифического знака к его компонентам. В-третьих, тексты должны отбираться таким образом, чтобы степень сложности вводимого материала соответствовала уровню обучения. В-четвертых, осознание структуры иероглифа должно осуществляться за счет их группировки по соответствующим признакам. В-пятых, для упражнений в иероглифическом письме необходимо использовать знакомые обучаемым рифмовки и стихотворения, а также разнообразные иероглифические игры и т.д. [4, с. 393–394]. Авторы данного подхода утверждают, что процесс обучения, построенный с учетом этих принципов, носит естественный характер и не вызывает стрессов у обу-



чаемых. Вместе с тем он не может быть использован в белорусских вузах, главным образом, потому что на сегодняшний день обучаемые, поступая на первый курс, как правило, не имеют предварительной языковой подготовки.

Как было показано выше, существуют разнообразные методики и приемы обучения ИСП, разработанные в рамках интуитивного, структурно-функционального, сознательного, системного и коммуникативно-деятельностного подходов. Каждый из них обладает своими преимуществами, но, как правило, фокусирует внимание лишь на отдельных особенностях письменного языка. Несмотря на достоинства каждого из вышеописанных подходов, простое использование какого-либо одного без комбинаций и вариаций не позволяет достичь максимальной эффективности в процессе обучения. И тот факт, что иероглифика по-прежнему остается наименее разработанной областью в обучении КЯ, свидетельствует с необходимости использования нового подхода, который смог бы интегрировать в себе преимущества и устранить недостатки каждой отдельной методики.

Таким образом, проведенный анализ существующих подходов к обучению ИСП показывает объективную необходимость в разработке такого подхода, который будет способствовать более эффективному запоминанию иероглифического материала, а также максимальной актуализации интеллектуального потенциала обучаемых в процессе усвоения ИСП.

## ЛИТЕРАТУРА

1. 张, 西平. 世界汉语教育史 = Чжан, Сипин. История обучения китайскому языку в мире / 西平张. – 北京 : 商务印书馆, 2009. – 449 页.
2. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Шамов, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.Н. Шамов. – Н. Новгород : РГБ, 2006. – 540 л.
4. An integrative perceptual approach for teaching Chinese characters / Kam Tse Shek [et al.] // Instructional Science: Springer. – 2006. – No. 35. – P. 375–406.
5. Стрижак, У.П. Система обучения иероглифической письменности: японский язык : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / У.П. Стрижак. – М., 2005. – 155 л.
6. Демина, Н.А. Методика преподавания практического китайского языка / Н.А. Демина. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Восточ. лит., 2006. – 87 с.
7. Douglas, M. Development of Orthography-Related Reading/Writing Strategies by Learners of Japanese as a Foreign Language : Doct. dis. / M. Douglas. – Univ. of Southern California, 1992. – 53 p.
8. Reading depends on writing in Chinese / Li Haitan [et al.] // Proc. of the National Academy of Science of the United States of America / National Academy of Science. – 2005. – Vol. 102, No. 24. – P. 8781–8785.

9. Ван, Луся. Китайско-русский учебный словарь иероглифов / Луся Ван, С.П. Старостина. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2006. – 382 с.
10. Explicit instruction in orthographic structure and word morphology helps Chinese children learn to write characters / J.L. Packard [et al.] // Reading and Writing : Springer. – 2006. – P. 457–487.
11. 达, 世平. 汉字部首教程 = Да, Шипин. Курс обучения иероглифическим ключам / 世平达, 婉中达. – 北京 : 北京语言大学出版社, 2008. – 172 页.
12. Задоеико, Т.П. Основы китайского языка. Водный курс / Т.П. Задоеико, Хуан Шуин. – М. : Наука, 1993. – 214 с.
13. Кондрашевский, А.Ф. Практический курс китайского языка : пособие по иероглифике: в 2 ч. / А.Ф. Кондрашевский. – Изд. 4-е, стер. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2005. – Ч. 1 – 139 с.
14. Паюсов, Н.Г. Методика обучения иероглифике : дис. ... канд. фил. наук / Н.Г. Паюсов. – М., 1954. – 241 л.
15. 李, 大遂. 系统学汉字 : 中级本 = Ли, Дасуй. Системный подход к обучению иероглифике : учебник для среднего уровня / 李大遂. – 北京 : 华语教学出版社, 2005. – 290 页.
16. Bellassen, J. 汉语语言文字启蒙 = Беллассен, Ж. Обучение китайскому языку и письменности : учеб. пособие / J. Bellassen, 朋朋张. – 北京 : 华语教学出版社, 2009. – 276 页.
17. 张, 朋朋. 新编基础汉语. 识字篇. 集中识字 : 汉俄对照 = Чжан, Пэнпэн. Быстрое овладение китайскими иероглифами : учебник / 朋朋张. – 北京 : 华语教学出版社, 2007. – 136 页.
18. Lindqvist, C. China. Empire of the Written Symbol / C. Lindqvist; trans. from the Swedish by J. Tate. – A Merloyd Lawrence Book ; Da Capo Press, 1991. – 424 p.
19. 新实用汉语课本: 俄语本. 课本 = Новый практический курс китайского языка : учебник / 刘珣主编. – 北京 : 北京语言大学出版社, 2010. – 248 页.
20. 当代中文 : 俄语本 = Современный китайский язык : учебник для начинающих / 吴中伟主编. – 北京 : 华语教学出版社, 2009. – 223 页.
21. 汉语新目标. 第一册 = Китайский язык. Новый объект : учебник : в 8 ч. / “汉语新目标”编写委员会编著. – 北京 : 教育科学出版社, 2004. – Ч. 1 – 248 页.
22. Jen, T. Penless Chinese Character Reproduction / T. Jen, Ping Xu // Sino-Platonic Papers [Electronic resource]. – 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.
23. Allen, J.R. Why Learning To Write Chinese Is a Waste of Time: A Modest Proposal / J.R. Allen // Foreign Language Annals – Univ. of Minnesota, 2008. – Vol. 41. – No. 2. – P. 237–251.

In this article we analyze various approaches and to teaching *Chinese characters*, based on Intuitive, Structural and functional, Conscious, Systemic and Communicative Approaches. We identify the advantages and disadvantages of Traditional method; Associative technique; Training, based on the extraction of the structural components of hieroglyphic signs; Learning through Cultural Approach, etc.

*Поступила в редакцию 06.12.11*

Т.Н. Полевая

## ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ СРЕДСТВ ИМПЛИЦИТНОГО ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ

Статья посвящена вопросу обучения анализу средств имплицитного выражения оценочного отношения на уроках иностранного языка в старшей школе на примере одного текста англоязычного публицистического дискурса. Упражнения для работы с текстом рассматриваются по мере возрастания сложности – от предтекстового этапа (анализ заголовка) до послетекстового (выход на самостоятельное высказывание). Отмечается, что формирование навыков и умений восприятия и анализа имплицитной оценочной информации, содержащейся в текстах, позволяет развить коммуникативную компетенцию учащихся и обеспечивает более глубокое понимание прочитанного.

Одной из основных целей обучения иностранному языку в школе является формирование коммуникативной компетенции – способности максимально адекватно выразить свои мысли, точно и полно понимать речь на иностранном языке. Значительную роль в этом играет страноведческий аспект. Знания об истории, культуре, традициях страны изучаемого языка закладывают фундамент, на который учащиеся смогут опираться при чтении и анализе текстов на иностранном языке, позволяют понять метафоры, аллюзии, сравнения, фразеологизмы, которыми богат язык публицистических и художественных текстов.

В настоящее время широко разработана система упражнений для обучения чтению, в работе на уроке часто используются задания для анализа лексики, синтаксиса, особенностей композиции текстов публицистического стиля. Однако, изучая иностранный текст на уроке, необходимо уделять внимание не только первому уровню передачи информации, но и подтексту, или тому, что выражается имплицитно. При рассмотрении текстов с этой точки зрения анализируется истинная позиция автора, его отношение к предмету речи, то, что он хочет внушить своим читателям. По словам Э Теннанта, «тексты не существуют в вакууме, у них есть автор, а у него – причина для написания текста. Мотивы автора и читателя могут совпадать или быть похожими, но с равной степенью вероятности они могут и различаться» [1]. Более глубокое восприятие информации позволяет читателям избежать манипулирования своим мнением со стороны автора, а следовательно, должно быть объектом обучения на продвинутом этапе изучения иностранного языка.

Обширный материал для обучения восприятию и *анализу имплицитной оценочной информации* текстов предоставляют современные средства массовой информации. Достоинствами текстов публицистического стиля являются употребление как нормативных лексических и синтаксических единиц, так и неологизмов и сленгизмов, широкое использование средств художественной выразительности, актуальность и наглядность, что повышает интерес и усиливает мотивацию учеников. Знания и навыки, получаемые при работе с такими текстами, способствуют максимально эффективному созданию языковой личности, являются важным элементом при социализации личности в языковой среде. Как справедливо отмечает Т.А. Разуваева, «без готовности осуществлять читательскую деятельность, которая позволяет обновлять оперативную часть своего культурного опыта, учащийся не может считаться подготовленным к будущей учебной и профессиональной деятельности» [2, с.10].

При анализе, направленном на извлечение имплицитно выраженной информации, необходимо рассматривать языковые средства разных уровней – в первую очередь, лексические и синтаксические. Целью работы будет совершенствование умений чтения, основной задачей – анализ средств имплицитного выражения оценочного отношения на разных уровнях языка.

Продемонстрируем систему упражнений для обучения анализу средств имплицитного выражения оценочного отношения на материале текста статьи П. Бейнарта (*P. Beinart*) “The Devil We Know” из журнала «Newsweek», посвященной отношениям США и Саудовской Аравии.

#### **The Devil We Know**

##### **Cozying up to Saudi Arabia helped lead to 9/11. Will the U.S. repeat the mistake?**

How low have America's fortunes in the Middle East sunk? So low that we're staking our hopes for the region on... Saudi Arabia. In the past month, Saudi King Abdullah has emerged as the most energetic dealmaker in the Middle East, brokering a tentative power-sharing agreement between rival Palestinian factions and mediating between the pro-Western government in Beirut and representatives of Hizballah, who want to topple it. Riyadh is also suppressing the price of oil, in what many observers see as a bid to undermine Iranian President Mahmoud Ahmadinejad by starving his government out of cash. And the Saudis have quietly backed the U.S.'s troop surge in Iraq. Every place in the Middle East that matters, it seems, Riyadh is leading, and Washington is following right behind.

It wasn't supposed to be this way. For many Americans, one of the key lessons of Sept. 11 was that the U.S.-Saudi alliance had become an extremely dangerous affair. The 9/11 commission called Riyadh “a problematic ally in combating Islamic extremism”. Congress tried to impose sanctions, and President George W. Bush demanded that the monarchy embrace political reform. “Saudi Arabia used to have a lot of apologists in this country”, declared Eliot Cohen, a member of Bush's Defense Policy Board, in 2002. “Now there are very few”.

The Iraq war was designed, at least in part, to free America from Riyadh's grasp. A friendly government in Baghdad would make the U.S. less reliant on Saudi oil. And a democratic government in Baghdad would pressure the kingdom to open its political system. Either Saudi Arabia's regime would change, or its relationship with the U.S. would change, or both.

That was the theory. Instead, Iraq today is exporting less oil than it did under Saddam Hussein, giving Riyadh more power over the price American's pay at the pump. And instead of offering the Saudis a model, Iraq has offered their rulers an alibi. Demand democracy, they can tell their restless subjects, and you'll get chaos instead.

The war has also brought a Shi'ite government to power in Baghdad, prompting panic in the region – and the White House – about Iranian domination of the Middle East. As a result, the Bush Administration is frantically trying to assemble a bloc of friendly regimes to contain Tehran – with Saudi Arabia, Iran's longtime rival in the Persian Gulf, as the linchpin. The Saudis have been working hard to make sure Iran's ally Hizballah doesn't overthrow Fouad Siniora's government in Beirut. They've been trying to reconcile the Palestinians, partly to wean the militant Hamas from its funders in Tehran. Some even speculate that Riyadh is making overtures to Syria, trying to lure it too from the Iranian fold.

On the surface, this all seems fairly benign. As Secretary of State Condoleeza Rice told "Time" recently, the Middle East is "really splitting, with extremists on one side and what I call responsible [governments] on the other side". But how "responsible" is Riyadh? For decades, it has been exporting its intolerant brand of Islam. And part of that intolerance is a deep bigotry toward Shi'ites, a bigotry Riyadh is fomenting as a part of its campaign to restrain Iran.

Rice may see the new divide in the Middle East as pitting responsible governments against extremist ones, but in Riyadh, that means Sunnis vs. Shi'ites. According to the Iraq Study Group, individual Saudis have been funding the Sunni insurgency in Iraq. Last November an adviser to the Saudi government warned that if the U.S. withdrew its troops, the monarchy would begin arming Sunni insurgents. Saudi clerics have stepped up their denunciation of Shi'ites as heretics. And King Abdullah has endorsed toxic rumors, spreading across the Arab world, that Shi'ites are trying to convert Sunnis to their faith.

Once again, the Saudis are playing with the fire, and the U.S. may get burned. In the 1980s, Riyadh served as proxy in the struggle against the Soviet Union. And in the process, it funded the net-work that became al-Qaeda. Today it is serving as U.S.'s proxy against Iran, but in the process it may pour kerosene on the Sunni-Shi'ite war that has consumed Iraq, threatens to erupt in Lebanon and could spread to Pakistan and the gulf. The U.S. can't completely distance itself from the Saudis – in its weakened position, America needs their help. But neither should it let them enmesh the U.S. in a Middle Eastern cold war, fought along religious lines. That's why Washington needs to make its own overtures toward Iran, so that its relationship with the region's biggest Shi'ite power doesn't go through Riyadh. Turning U.S. foreign policy over to the Saudis is perilous. We should know that by now [3].

Определим основные задачи каждого этапа работы над текстом с целью обучения анализу имплицитной оценочной информации (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Этапы и задачи работы с текстом

Этап работы с текстом	Задачи работы
Предтекстовый этап	Анализ информации, передаваемой заглавием текста
Первое прочтение	Определение темы и основной мысли текста
Послетекстовый этап	Проверка общего понимания Определение сформировавшегося отношения к предмету речи
Повторные прочтения	Анализ средств имплицитного формирования оценочного отношения
Самостоятельное высказывание	Использование приобретенных знаний и навыков для достижения определенных коммуникативных целей

Все упражнения распределим в соответствии с этапами работы над текстом.

Основной задачей *предтекстового этапа* является ориентация учащихся на статью. При этом возможна беседа с целью повторения необходимой лексики и обсуждения вопросов, связанных с темой публикации. Одним из рекомендованных упражнений является анализ заглавия. Чаще

всего учащимся предлагается сделать предположения о содержании текста, опираясь на его название и ключевые слова. Однако в том случае, когда целью работы с текстом является обучение извлечению скрытой информации, уместным является вопрос к учащимся о том, какое отношение к предмету речи передает автор в выбранном им заглавии, а также какие средства для этого используются.

Так, анализ языковых средств, использованных автором для передачи своего отношения в рассматриваемой статье, приведет учащихся к пословице *Better the devil we know than the devil we don't* (ср. *Из двух зол выбирай меньшее*). По названию «The Devil We Know» можно однозначно сделать вывод о том, что перед прочтением собственно текста статьи автор ориентирует читателя на негативное отношение к предмету речи. Хотя это и «меньшее зло» – «the devil we know», которое «is better than the devil we don't [know]», тем не менее это «зло» (*devil*).

После предтекстовых упражнений переходим к собственно чтению текста. Наиболее оптимальным заданием для *первого прочтения* является определение темы текста. На данном этапе ученики становятся объектами воздействия со стороны автора, воспринимая его мысли и отношение к предмету речи, поэтому упражнения для анализа имплицитной информации текста необходимо использовать на более поздних этапах работы.

После первого прочтения текста важно провести *проверку понимания содержания*, основной мысли текста, для чего обычно используются следующие задания: 1) ответьте на вопросы по тексту; 2) определите, верны ли следующие утверждения и пр. В том случае, когда целью работы с текстом является обучение восприятию и осмыслению именно имплицитной информации текста, упражнениям на проверку детального понимания фактической информации должно отводиться меньше времени.

Проверив общее понимание текста, можно обратиться к *анализу имплицитного воздействия текста* на читателя. В первую очередь учащимся необходимо определить, какое отношение сформировалось у них к предмету, описываемому в статье. Для этого можно использовать триаду «скорее хорошее – нейтральное – скорее плохое». Разделив доску на три фрагмента, после подсчета голосов учитель может наглядно показать, какое мнение сформировалось в группе.

Следующим шагом будет анализ средств, использованных автором статьи для формирования такого мнения у читателей. На данном этапе работы с текстом изучение средств имплицитного выражения оценки сочетается с тренировкой лексических навыков чтения и не только помогает изучить лексические и синтаксические средства имплицитного формирования отношения к предмету речи, но и позволяет проводить работу с синонимами, метафорами, эпитетами, что ведет к обогащению словарного запаса учащихся.

Анализ языковых средств имплицитного выражения оценки представляется методически верным проводить в следующей последовательности: вначале данные средства изучаются в отдельно взятых предложениях, затем учащимся предлагается самостоятельный поиск аналогичных примеров.

В первую очередь определяется значение отдельных лексем, затем – значение данных лексем в контексте, что позволяет обеспечить переход к анализу синтаксических средств. При этом постоянное внимание должно уделяться отношению, которое стремится передать автор текста. Для этого могут использоваться следующие задания.

1. Study the sentence: ... *many observers see ... a bid to undermine Iranian President Mahmoud Ahmadinejad by starving his government out of cash.*

Study the meaning of the word *starve* in the dictionary. What makes it so emphatic?

What does the word *starve* mean in the given context?

What is it used for?

What would have changed if another word had been used?

2. Study the sentence: ... *the Bush Administration is frantically trying to assemble a bloc of friendly regimes to contain Tehran.*

Is the author sure of the success?

How does he show his attitude?

3. Study the sentence: *The Iraque war was designed, at least in part, to free America from Riyadh's grasp.*

Is the Iraque war seen as a positive or a negative event?

What words help to show the idea of war as something beneficial?

4. Study the extract from the article: *How low have America's fortunes in the Middle East sunk? So low that we're staking our hopes for the region on... Saudi Arabia.*

What means help to show Saudi Arabia as an unexpected ally?

What attitude does the author try to form with the help of those means?

5. Find and read out the sentences that use adjectives with positive/negative meaning. What subjects do they refer to? How do they affect the reader's attitude?

6. Underline words and word-combinations referring to Saudi Arabia's king. What attitude do they prompt?

7. What do suspension points serve for? Enumerate the possible ways of their use, read out the examples.

Бесспорно, что количество повторных прочтений текста будет определяться исключительно количеством заданий, направленных на поиск лексических единиц либо синтаксических конструкций определенного типа.

Логическим завершением любой работы над текстом должен быть выход на *этап говорения* либо письма в форме монологического либо диалогического высказывания. В процессе анализа средств имплицитного выражения оценочного отношения учащиеся получили знания о том, каким образом достигается влияние на читателя, как формируется его отношение к предмету речи, и развили навыки анализа информации второго плана содержания письменного текста. Упражнения итогового этапа должны позволить школьникам совершенствовать умения излагать свои мысли с использованием приобретенных навыков. Так, Н.В. Попова отмечает, что «если при дискурсно-ориентированном чтении, предполагающем пристальное изучение указанных в заданиях текстовых составляющих, развиваются способности к аналитическому чтению, то при проведении письменной практики можно постепенно перейти к дискурсно-ориентированному синтезу» [4, с.76].

Превалирующую роль на данном этапе будет играть работа над собственным монологическим высказыванием, которую в дальнейшем можно продолжить организацией группового обсуждения услышанного/прочитанного.

Для этого можно предложить следующие варианты работы:

- переписать данный отрывок текста, сделав его максимально нейтральным/положительным/отрицательным по отношению к предмету речи;
- составить предложения об определенном явлении, стараясь сформировать положительное/отрицательное отношение у читателей;
- написать отзыв/статью, подготовить устное выступление на заданную тему с целью сформировать положительное/отрицательное отношение у читателей к предмету речи.

Изучение газетных и журнальных публикаций с точки зрения заложенной в них имплицитной информации позволяет воспитывать в учащихся критический взгляд на современные СМИ, приучает школьников к постоянному анализу прочитанного, развивает привычку к более детальному изучению текстов. Как пишет Ш. Вестер, «учащиеся начинают задавать вопросы о том, что было сказано в тексте, и о том, что намеренно не было в нем упомянуто» [5]. Кроме этого, анализ средств имплицитного выражения оценки позволяет ученикам значительно расширить свой словарный запас, лучше ознакомиться с оценочными коннотациями различных лексем, дает возможность обогатить собственные монологические высказывания путем использования различных синтаксических конструкций.

Таким образом, обучение восприятию и анализу средств имплицитного выражения оценочного отношения является необходимой составляющей обучения иностранному языку в старших классах средней школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Tennant, A.* Reading matters: What is reading? / A. Tennant // One Stop English [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.onestopenglish.com/skills/reading/reading-matters/reading-matters-what-is-reading/154842.article>. – Дата доступа : 03.10.2011.
2. *Разуваева, Т.А.* Работа с иноязычным текстом на уроках домашнего чтения в старших классах / Т.А. Разуваева // ИЯШ. – 2011. – № 5. – С. 10–15.
3. *Beinart, P.* The devil we know / P. Beinart // Time. – 2007. – March, 12. – P. 23.
4. *Попова, Н.В.* К вопросу о развитии дискурсивной компетенции / Н.В. Попова // ИЯШ. – 2011. – № 7. – С. 74–80.
5. *Verster, Ch.* Interacting with texts – Directed activities related to texts (DARTs) / Ch. Verster // TeachingEnglish [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/interacting-texts-directed-activities-related-texts-darts>. – Дата доступа : 03.10.2011.

The article deals with ways of teaching analysis of information expressed implicitly. An exemplary article is analyzed and a step-by-step system of exercises is suggested.

*Поступила в редакцию 19.12.11*



## ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются психолингвистические и когнитивные процессы, влияющие на формирование иноязычных *грамматических навыков*. Обосновывается необходимость последовательного формирования языковых и речевых грамматических навыков, анализируются качественные изменения способов исполнения, контроля и регулирования действий с грамматическим материалом на стадии совершенствования. Уточняются особенности корреляции между стадией совершенствования речевых грамматических навыков и этапом реорганизации индивидуального грамматического концепта учащихся, а также их влияние на методику обучения иноязычной грамматике.

В современной методике преподавания иностранных языков доминирует антропоцентрический взгляд на процессы речепорождения и речевосприятия, что предполагает выдвигание на первый план личности учащегося как субъекта коммуникации. Прежде всего, это означает учет в обучении иноязычной грамматике взаимодействия когнитивного, метакогнитивного и интенционального уровней ментального опыта школьников (М.А. Холодная), а также психолингвистических и когнитивных особенностей порождения иноязычных высказываний. Мы согласны с мнением ряда ученых, что целостность, скорость и плавность протекания иноязычного высказывания обеспечиваются автоматической избирательной обработкой референтной ситуации (Е.И. Бойко, С.Л. Рубинштейн, С.Ф. Шатилов и др.). Необходимым условием порождения «стабильно грамотного высказывания» является закрепление динамического стереотипа в сознании изучающего иностранный язык (Е.И. Пассов, Е.И. Бойко, А.Н. Шапов и др.) В научной литературе подчеркивается, что «в целом действия оформления и оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т.е. навыка, обеспечивающего направленность внимания человека в процессе речевой деятельности только на содержание высказываний. Языковая форма должна осуществляться на уровне автоматизма» [1, с. 107]. Соответственно, *навык* рассматривается как качество выполнения действия, «оптимальный уровень совершенства», «высшее качество осуществления операции»; под *умением* понимают «уровень свободного изложения мысли средствами иностранного языка» (И.А. Зимняя). Такая трактовка неизбежно вызывает вопрос о том что является оптимальным уровнем совершенства, позволяющим учащимся обращаться к ментальным репрезентациям грамматических явлений, выполнять операции выбора грамматического явления, его трансформации, комбинирования, переключения и переноса в новые ситуации (Е.И. Пассов, Ю.А. Ситнов, А.Н. Шапов).

В основе внутренних грамматических операций, обеспечивающих доступ к ментальным репрезентациям грамматических явлений, лежат *способы исполнения, контроля и регулирования* действий с грамматическим материалом [2, с. 106–108]. Изменения, которые происходят с указанными способами осуществления действий, являются отражением процесса формирования и качественных изменений *грамматических навыков*.

На *стадии восприятия и осознания* учащимися таких свойств грамматического концепта, как репрезентативность и многоаспектность (М.А. Холодная), ведущую роль играют внешний контроль и сознательное регулирование выбора грамматического значения и формы. Основным объектом сознательной регуляции на *стадии формирования* грамматических навыков выступает оформление высказывания морфолого-синтаксическими средствами в соответствии с речевой задачей. В этой связи обратим внимание на разграничение в методике понятий *языковой грамматической навик* и *речевой грамматической навик* (С.Ф. Шатилов). Языковые грамматические навыки рассматриваются как «операционные навыки образования отдельных форм и структур по правилам, вне условий речевой коммуникации» [3, с. 297]. Формирование языковых навыков у учащихся осуществляется на основе знаний, в языковых упражнениях, которые направлены на формирование операционных действий с новым грамматическим материалом (С.Ф. Шатилов, О.В. Маркова, Л.К. Бободжанова, Ф.М. Царикаева и др.). Однако отсутствие условий коммуникации и речевой задачи противоречит основным принципам коммуникативно-когнитивного подхода, взятого за основу в нашем исследовании. Многие представители коммуникативного (Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез) и коммуникативно-когнитивного (А.Н. Шамо́в, Ю.А. Ситнов, А.В. Щепилова) подходов настаивают на преимущественном использовании условно-речевых упражнений уже в процессе формирования языковых грамматических навыков. В концепции же С.Ф. Шатилова только речевые грамматические навыки рассматриваются как «автоматизированное употребление грамматических (морфологических и синтаксических) явлений в речи на основе «грамматического чувства» [3, с. 297]. Соответственно, их формирование осуществляется на основе динамического стереотипа в условно-речевых упражнениях.

Следуя принципу единства коммуникации и когниции, в рамках нашего исследования мы рассматриваем языковые грамматические навыки как *автоматизированные операции по образованию грамматических форм и структур*, которые реализуют пропозициональное грамматическое значение с учетом правил функционирования в речи. Предложенное определение, по сути, объединяет понятия «речевые морфологические» и «синтаксические речевые» навыки (С.Ф. Шатилов), выдвигая на первый план языковую составляющую способов их исполнения, но не исключая условий коммуникации. Необходимость целенаправленного формирования языковых грамматических навыков вытекает из исследований экспрессивного и импрессив-

ного аграмматизма, проведенных нейрофизиологами. Было выявлено, что за понимание грамматических значений и образование морфологических форм отвечают разные участки мозга (Л.С. Цветкова, А.Р. Лурия). Соответственно, установление корреляций между грамматической формой и значением требует дополнительных усилий со стороны учащихся и управления их деятельностью учителем. Особенно это касается многомерных грамматических концептов, например, синтаксически репрезентируемых, где плавность протекания высказывания зависит от прочности временных динамических связей между семантическим и синтаксическим уровнями предложения.

Подчеркнем, что на стадии формирования языковые грамматические навыки должны преобразовываться в речевые грамматические навыки. В условиях коммуникативно-когнитивного подхода речевые грамматические навыки мы рассматриваем как *автоматизированное употребление в коммуникативных целях грамматических форм и структур*, реализующих пропозициональное грамматическое значение. Языковые грамматические операции входят в речевые грамматические навыки в качестве неотъемлемого компонента исполнения. Однако основное внимание учащихся направлено уже не на форму, а на содержание и прагматическую цель высказывания (Е.И. Пассов, И.А. Зимняя). Внешний контроль со стороны учителя и сознательный самоконтроль учащихся постепенно заменяются на бессознательный самоконтроль. Регуляция обеспечивается сформированным динамическим стереотипом и механизмами произвольного интеллектуального контроля в структуре метакогнитивного опыта (Е.И. Бойко, М.А. Холодная).

В процессе коммуникативного взаимодействия учащиеся постоянно сталкиваются с необходимостью извлечь из долговременной памяти стереотипизированные, автоматизированные способы реализации тех или иных коммуникативных задач языковыми средствами, опираясь на возможности динамических стереотипов. Однако им необходимо также вербализовать нужное пропозициональное грамматическое значение с учетом конкретной коммуникативной ситуации, опираясь как на языковые, так и на экстралингвистические знания. Динамические стереотипы не позволяют в полной мере обеспечить в новых условиях успешность доступа к когнитивным структурам. Следовательно, они должны претерпеть качественные изменения, в частности, трансформироваться в «динамические вариотипы», которые рассматриваются как *слаженные системы замыкательных и динамических временных связей* [4, с. 623] и составляют психофизиологическую основу речевых грамматических навыков на *стадии их совершенствования*.

В этой связи подчеркнем, что на этой стадии своего развития речевые грамматические навыки часто теряют способность быстрого доступа к сформированным когнитивным структурам. Это проявляется в удлинении хезитационных пауз и нарушении образования морфолого-синтаксических форм (Р.П. Мильруд, А.Н. Шамов, Ю.А. Ситнов, В.Ф. Толстоухова,

Р. Skehan, М. Tomasello и др.). Некоторые исследователи считают, что удлинение пауз является признаком перехода навыков в умения (Ж.Л. Витлин, И.А. Зимняя, А.В. Петровский, А.А. Леонтьев и др.). Другие полагают, что это скорее проявление феномена *U-образной кривой*, или *U-shape*, по терминологии Е. Kellerman (Р. Skehan, R. Ellis, Z. Dörnyei и др.). Его суть заключается в том, что даже если удалось добиться стопроцентной автоматизации грамматических навыков на стадии формирования, при столкновении с новыми ситуациями длина пауз и количество ошибок возрастают. Этот феномен характерен для стадии совершенствования, поскольку на ней сформированные языковые и речевые грамматические навыки сталкиваются с: 1) непривычными ситуациями общения, 2) речемыслительными задачами повышенной когнитивной сложности или 3) сложными синтаксическими явлениями. Сложность речемыслительной задачи требует дополнительных ресурсов внимания и вынуждает учащихся сосредоточиться на оценке референтной ситуации, на содержании высказывания, от чего страдает грамматическое оформление последнего и увеличиваются паузы (И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, В. Seidlhofer и др.). Регуляция в этих условиях переходит с бессознательного на сознательный уровень, навыки теряют свою автоматизированность, наступает *деавтоматизация* (К.В. Судаков, Ю.А. Ситнов, Ю.Б. Гиппенрейтер, R. Ellis и др.). Подчеркнем в этой связи, что автоматизм речевых грамматических навыков в принципе снижается, когда речь идет о сложных синтаксических конструкциях, например, сложноподчиненных предложениях, репрезентирующих многомерные синтаксические концепты (А.С. Hasting, Л.С. Цветкова). Многомерность когнитивных структур требует выявления всей системы отношений, стоящей за грамматической конструкцией, понимания взаимодействия всех уровней грамматического концепта и схем сопряжения релевантных фреймов. Добавим к вышесказанному, что деавтоматизация речевых грамматических навыков может происходить и вследствие того, что соответствующему грамматическому материалу уделялось недостаточно внимания на предыдущих ступенях обучения. Так происходит, например, с условными конструкциями, разные типы которых усваиваются учащимися в разных классах базовой школы. Систематизация всех типов условных конструкций имеет место в старших классах.

Избежать деавтоматизации речевых грамматических навыков и появления феномена *U-образной кривой* можно, на наш взгляд, только в случае их целенаправленного совершенствования, что подразумевает прежде всего появление гибкости другого качества. Отметим, что на стадии формирования навыков для их успешного функционирования достаточно гибкости, проявляющейся в комбинировании морфолого-синтаксических средств, оформлении морфолого-синтаксическими средствами нового лексического материала, переключении на аналогичные речемыслительные задачи. Условно назовем ее *гибкостью первого порядка*. На стадии совершенствования навыков необходимо сосредоточиться на других качествах

гибкости (или *гибкости второго порядка*), которые соответствуют динамическому свойству конструктивности фреймов и грамматических концептов. Под гибкостью второго порядка мы понимаем:

- переключение на речемыслительные задачи повышенной когнитивной сложности, которые требуют наличия системы экстралингвистических знаний, а также взаимодействия культурного и когнитивного концептов учащихся;
- наличие парадигматических средств выражения пропозиционального значения, что предполагает знание схем сопряжения фреймов и взаимодействие интенционального опыта разных учащихся;
- управление межсистемными связями грамматических явлений (например, морфолого-синтаксическими средствами выражения действий в будущем или условных отношений в английском языке).

Формирование гибкости второго порядка не отменяет тем не менее установки на правильность грамматического оформления высказывания. Иными словами, в процессе совершенствования речевых грамматических навыков необходимо обращать внимание на *устойчивость* языковых грамматических навыков. Это требует поиска соответствующих методических приемов, которые позволят не подвергать изменениям грамматическую форму при столкновении с факторами, определяющими гибкость второго порядка. Заметим, что одновременно необходимо избежать так называемой *фоссилизации*, под которой понимается «формирование и закрепление в сознании субъекта неправильных обобщений иноязычного материала, которые не соответствуют норме изучаемого языка, но самому обучающемуся представляются правильными» (Т.К. Цветкова, Ю.А. Ситнов, В. Seidlhofer, P. Skehan, R. Ellis). Предупредить фоссилизацию можно путем формирования четких границ каждого грамматического концепта в процессе ознакомления с ним учащихся либо на основе последующей интерпретации его содержания на стадии совершенствования речевых грамматических навыков. Интенсивная речевая практика также необходима для фиксации *целостности* значения, функции и формы. Она позволяет представить возможные случаи сопряжения соответствующих фреймов, максимально обогатить вариативность речи школьника и его индивидуальный грамматический концепт. Напомним, что если кодируемая информация не активизируется и не повторяется в варьируемых ситуациях, то происходит неизбежное забывание, а следовательно, деавтоматизация навыка вербализации данного грамматического концепта в коммуникативных целях.

Таким образом, проведенный анализ особенностей совершенствования иноязычных речевых грамматических навыков позволяет сделать вывод о взаимосвязи этого процесса со спецификой порождения учащимися ментальных репрезентаций грамматических явлений. Поскольку совершенствование речевых грамматических навыков в коммуникативном взаимодействии школьников способствует обогащению и реорганизации их индивидуального грамматического концепта, мы выделили в методических целях следующие *этапы формирования когнитивных структур* учащихся в процессе

обучения иноязычной грамматике: 1) *ознакомление* с грамматическим концептом, 2) *конструирование* индивидуального грамматического концепта, 3) *реорганизация* индивидуального грамматического концепта. Вышеназванным этапам соответствуют следующие стадии формирования грамматических навыков: 1) восприятие и осознание грамматического концепта, 2) формирование языковых и речевых грамматических навыков, 3) совершенствование речевых грамматических навыков.

На этапе *ознакомления* с грамматическим концептом ведущую роль играют такие динамические свойства фреймов, концептов и пропозиций, как репрезентативность, многоаспектность и иерархический характер организации (М.А. Холодная). Задачей данного этапа является определение содержания и границ концептуального, коммуникативного и собственно грамматического уровней грамматического концепта, овладение системой понятийных грамматических значений. В процессе восприятия и осознания грамматического концепта происходит актуализация замыкательных и образование динамических временных связей, составляющих психофизиологическую основу грамматических навыков. Все операции и действия с грамматическим явлением протекают при непосредственном участии произвольного интеллектуального контроля в структуре ментального опыта учащихся (М.А. Холодная).

На этапе *конструирования* вырабатываются динамические стереотипы, формируются языковые грамматические навыки и закладываются основы речевых грамматических навыков. В процессе конструирования индивидуального грамматического концепта происходит формирование индивидуальной системы вербальных и невербальных грамматических смыслов учащихся. Формируются такие свойства грамматических навыков, как автоматизированность, целостность, гибкость первого порядка, а также увеличивается скорость и плавность морфолого-синтаксического оформления иноязычного высказывания.

Как отмечалось выше, этап *реорганизации* ментальных репрезентаций грамматических явлений соотносится со стадией совершенствования речевых грамматических навыков. В процессе коммуникации учащийся имеет дело с новой ситуацией, опирается при порождении высказывания на знания о прошлом опыте, зафиксированные во фреймах и грамматических концептах, а также на автоматизированные языковые грамматические навыки. В результате взаимодействия в совместной самостоятельной (парной или групповой) работе старшеклассники осуществляют когнитивную обработку новой и уже известной информации; происходит изменение, улучшение, отвержение или замена элементов индивидуального грамматического концепта, сформированных на предыдущем этапе. В итоге, благодаря свойству конструктивности когнитивных структур, происходит обогащение индивидуального грамматического концепта с опорой на все уровни ментального опыта школьника, что является основой для дальнейшей эволюции грамматических навыков.

Всесторонний анализ особенностей этапа реорганизации ментальных репрезентаций позволил нам выделить его подэтапы: а) *интерпретации* содержания грамматического концепта, б) *соотнесения* его уровней с фреймом и в) *реструктурирования* индивидуального грамматического концепта учащихся. На подэтапе интерпретации содержания грамматического концепта обобщение содержания грамматического концепта осуществляется с учетом «горизонтальности» порождения когнитивных структур, а также с опорой на когнитивную модель фрейма. Например, для грамматического концепта «условное значение» выделяются на основе принципа частотности прототипические синтаксические конструкции – сложноподчиненные условные предложения (СПУП). Они используются для репрезентации на собственно грамматическом уровне всех наборов пропозиций концептуального уровня. На стадии совершенствования речевых грамматических навыков предъявляются другие формально-синтаксические типы конструкций, являющиеся частью рассматриваемого фрейма.

Указанные способы лингвокогнитивной организации грамматического материала на подэтапе интерпретации отражены в разработанной нами серии мини-лекций по грамматике. В каждую мини-лекцию включены: а) существенные характеристики грамматического концепта на его концептуальном и собственно грамматическом уровнях и б) данные о типичном и возможном в этом фрейме. Представленная информация подводится под классы и категории, с помощью фрагментов текстов иллюстрируются функциональные возможности грамматической конструкции. Мини-лекции предназначены для самостоятельного изучения учащимися с последующей когнитивной интерпретацией в классе. Для активизации индуктивного и дедуктивного мышления школьников используется серия иерархически организованных вопросов по лекции, на которые они отвечают, работая самостоятельно в парах или мини-группах по три человека. Затем учащиеся осуществляют операции отождествления и различения особенностей грамматического явления (например, СПУП), обсуждают фрагменты текста, иллюстрирующие те или иные аспекты вербальных правил. Анализируя, синтезируя, сравнивая грамматические явления в ходе совместной интерпретации вербальных правил, школьники получают возможность структурировать грамматический материал в долговременной памяти. Необходимость в такой структурированности обусловлена тем, что общая системность грамматики в языковом сознании является аналогом концептуальных связей в языковой системе. Следовательно, от структурированности материала в индивидуальном грамматическом концепте и его осознания зависит скорость и плавность извлечения информации при порождении высказывания. Степень осознания зависит от уровня сложности формальной стороны грамматического явления, функциональных особенностей грамматической структуры, степени корреляции грамматического явления с соответствующими структурами родного языка (Е.И. Пассов, Ю.А. Ситнов, S. DeKnop, G. Radden). Мы разделяем мнение большинства методистов, что чем сложнее функцио-

нально-семантическое содержание и формальное оформление грамматического явления и чем меньше величина корреляции с родным языком, тем больше необходимость осознания этого явления. Нам представляется, что восприятие и осознание должно осуществляться не только через учебно-коммуникативную деятельность в заданных речевых ситуациях (т.е. имплицитно), но и через анализ и систематизацию языковых фактов и понятий, отраженных в вербальном правиле (т.е. эксплицитно).

Видоизменение индивидуальных грамматических концептов на стадии совершенствования иноязычных речевых грамматических навыков, соотнесение учащимися грамматического концепта с фреймами предполагает активизацию их речемыслительной деятельности, социальное, культурное и личностное вовлечение в процесс учения. На подэтапах соотнесения грамматического концепта с фреймом и реструктурирования индивидуального грамматического концепта особое внимание школьников привлекается к социокультурному и эмоциональному компонентам референтной ситуации, предоставляется возможность концептуализировать свой речевой опыт, взаимодействуя самостоятельно в парах и/или мини-группах. Так, на стадии совершенствования речевых грамматических навыков учащиеся овладевают совокупностью средств выражения пропозиционального значения в условиях сопряжения фреймов например, фрейма «условие» с социальными фреймами, а также фреймами «обусловленность», «изъявительное наклонение», «сослагательное наклонение» и «отношение». Выбатываемые при этом динамические варианты приводят к появлению таких свойств речевых грамматических навыков, как автоматизированность, целостность, гибкость второго порядка и устойчивость. Вышеперечисленные свойства обеспечивают максимально эффективный доступ к когнитивным структурам при условии структурированности и иерархической организации индивидуального грамматического концепта. Конструктивность последнего содействует формированию гибкости второго порядка, которая, в свою очередь, обеспечивает способность к регуляции межсистемными связями грамматических явлений, а также к контролю взаимодействия в речепорождении всех уровней ментального опыта учащихся.

Таким образом, совершенствование речевых грамматических навыков предполагает учет динамических свойств ментальных репрезентаций грамматических явлений и характеристик этапа реорганизации индивидуального грамматического концепта. Стадия совершенствования направлена на выработку таких свойств речевых грамматических навыков, как автоматизированность, целостность, гибкость второго порядка и устойчивость. В процессе совершенствования речевых грамматических навыков учащиеся осуществляют коммуникативно-когнитивную обработку референтной ситуации, опираясь на индивидуальный опыт, приобретенный в коллективном взаимодействии при решении речемыслительных задач грамматической направленности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 245 с.
2. *Общая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский [и др.]; под ред. А.В. Петровского.* – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
3. *Шатилов, С.Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С.Ф. Шатилов // *Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия.* – М. : Рус. яз., 1991. – С. 295–305.
4. *Бойко, Е.И.* Механизмы умственной деятельности. избранные психологические труды / Е.И. Бойко; под ред. А.В. Брушлинского, Т.Н. Ушаковой. – Воронеж : НПО «Модэк», Моск. психолого-социальный ин-т, 2002. – 687 с.

The article discloses the role of psycholinguistic and cognitive processes underlying the foreign speech grammar habits development. The author critically considers the interrelations between pupils' speech grammar habits development and reorganization of their individual grammar concepts. The author outlines the influence of these interrelations on teaching/learning grammar.

*Поступила в редакцию 30.06.11*

Т.А. Цесарская, Л.В. Шимчук

### ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается специфика и теоретико-методологические проблемы разработки *электронных средств обучения (ЭСО)* по иностранным языкам. Определяются электронно-дидактические, эргономические и программно-технические требования, необходимые условия их создания, предусматривающие поэтапное формирование и развитие всех составляющих коммуникативной компетенции, учет психологических, возрастных особенностей обучаемых при получении знаний. Анализируются своеобразие этапа практического освоения ЭСО, возможности подготовки профессорско-преподавательского состава к созданию электронных средств обучения в МГЛУ.

Внедрение информационных технологий в профессиональную деятельность преподавателей иностранных языков является приоритетным направлением интенсификации процесса обучения сегодня в связи с введением образовательных стандартов. Преподавание иностранных языков, как никакая другая учебная деятельность, нуждается в использовании самого широкого набора дидактических методов, учебно-методических материалов и мультимедийных средств, организуемых с помощью компьютера в единую систему поддержки образовательного процесса.

Компьютер позволяет моделировать условия коммуникативной деятельности, овладевать лексико-грамматическими навыками, индивидуализировать и дифференцировать обучение, повышать мотивацию, увеличивать объем языковой тренировки, способствовать выработке самооценки учащихся, обеспечивать перенос языкового материала в другие виды речевой деятельности.

Необходимость активного использования *электронных средств обучения* (ЭСО) диктуется тем, что персональный компьютер стал инструментом в технологической образовательной цепочке в виде средства обучения, а также тем, что без его активного использования невозможно повысить интенсивность получения знаний, закрепления навыков и умений.

При принятии решения о разработке ЭСО авторам представляется целесообразным обдумать ответы на следующие вопросы.

1. Какова необходимость компьютерной поддержки данного курса, т.е. какие новые возможности предоставит применение электронного средства обучения в приобретении знаний, умений и навыков в данном конкретном курсе?

2. Разработаны ли учебно-методические рекомендации по использованию такого рода ЭСО в учебном процессе преподавания иностранных языков?

3. Насколько широко будет использоваться предполагаемое ЭСО в учебном процессе, будет ли оно универсально?

Специфика разработки ЭСО по иностранным языкам заключается в том, что это, в основном, практические курсы, направленные на формирование иноязычных компетенций. Поэтому структура и содержание ЭСО по иностранным языкам будет отличаться от ЭСО по естественнонаучным теоретическим дисциплинам. В структуре ЭСО должно быть предусмотрено большое количество практических упражнений, которые требуют создания иноязычной коммуникативной среды.

В основу разработки ЭСО должны быть положены коммуникативно-когнитивный, личностно ориентированный, деятельностный подходы к обучению иностранным языкам, предусматривающие поэтапное формирование и развитие всех составляющих коммуникативной компетенции, учет психологических, возрастных особенностей обучаемых при получении знаний.

Выбор речевых средств должен быть ориентирован на личность обучаемого иностранным языкам, содержать дифференцированные задания для обучаемых с разными интересами, языковыми способностями, языковым уровнем обученности.

Обучение с помощью ЭСО должно быть построено на деятельностной основе, которая включает обучаемых в интерактивную деятельность, ролевые игры, познавательные лингвистические упражнения, доступные проектные задания, помогающие обучаемым решать разнообразные коммуникативные задачи. Особую важность представляет собой разработка проблемной ситуации, которую обучаемые должны решать через разные виды речевой деятельности.

Можно выделить несколько групп проблем, возникающих при разработке ЭСО по иностранным языкам. На первом этапе возникают проблемы теоретико-методологического плана. При разработке концепции необходимо учитывать как общедидактические, так и особые психолого-педагогические, эргономические, программно-технические требования, а также соответствие образовательным стандартам и учебным программам [1].

ЭСО должны реализовывать основные дидактические принципы: наглядность, систематичность и последовательность, преемственность, прочность связи теории с практикой, профессиональная направленность обучения, индивидуальный подход к обучающемуся, учет родного языка, принцип посильности и доступности, научность содержания, целостность обучения, адаптивность, сознательность обучения, прочность усвоения материала обучения [2; 3; 4; 5].

К специфическим электронно-дидактическим требованиям относят модульное иерархическое построение содержания, системность и структурно-функциональную связность представления информации, интерактивность, соблюдение симметричности обратной связи, актуализацию информации, емкость и мультимедийность подачи учебной информации [6; 7].

Модульность представляет собой построение материала в виде небольших логически завершенных фрагментов, посвященных рассмотрению конкретной проблемы. Иерархическое построение предполагает наличие развитой системы переходов и взаимосвязей, обеспечивающих последовательность в изучении учебного материала.

Системность и структурно-функциональная связность представления учебного материала реализуется в ЭСО за счет стандартных инструментов навигации и использования развитой системы поиска информации [2].

Интерактивность заключается в необходимости организации диалога с обучаемыми посредством реализации возможности выбора вариантов содержания изучаемого материала и режима учебной деятельности, что максимальным образом обеспечивает требование адаптивности учебного материала.

Соблюдение симметричной обратной связи предполагает активность и самостоятельность обучаемого в определении темы, направления и содержания диалога с компьютером, использования различных методов, приводящих к самостоятельному открытию знаний.

При создании ЭСО необходимо учитывать возможность актуализации информации, ее оперативного обновления. В сетевых учебных изданиях актуализация информации обычно происходит быстрее, чем в комбинированных и локальных ЭСО, так как внести изменение на сервере проще и удобнее, чем на локальных машинах [7].

Максимальная информативность учебного материала при его кратком изложении достигается за счет особенностей структурирования материала, четкости и однозначности формулировок, концентрации наиболее важной информации в рамках первого экрана и др. Таким образом, реализуется требование емкости учебной информации [2].

Особенно актуальным для ЭСО по иностранным языкам является максимальная реализация возможностей мультимедийного представления учебной информации, так как обучение таким языковым навыкам, как говорение и аудирование невозможно без использования звуковых и видеофайлов.

ЭСО по иностранным языкам должны строиться с учетом особенностей познавательных психических процессов (механизмов инициирования произвольного внимания и работы памяти человека), сенсорной системы человека, его психофизического типа, что соответствует требованиям психологического характера к предоставлению учебного материала в электронном виде.

Дизайн ЭСО и организация работы с учебным материалом должны соответствовать эргономическим требованиям и учитывать такие характеристики, как сканируемость информации, унифицируемость пользовательского интерфейса, лаконичность и дружелюбность, адаптивность и гибкость.

Важно придерживаться единства стиля, который должен быть одинаков для всего проекта. Правильно разработанный дизайн оказывает непосредственное влияние на мотивацию обучающихся, на скорость восприятия материала, утомляемость и ряд других важных показателей, от которых зависит эффективность взаимодействия пользователя и обучающей системы. Каждый модуль или раздел ЭСО должен быть построен по общим принципам для того, чтобы обучаемые, изначально потратив минимальное количество времени на овладение теми или иными функциями, при переходе от одного раздела или модуля к другому сосредоточивали свое внимание на изучении учебного материала, а не на адаптации к пользовательскому интерфейсу [7].

ЭСО должно иметь соответствующие программно-технические характеристики, определяющие корректность работы программы независимо от аппаратной конфигурации компьютера, правильность распознавания программы, настроек и режимов аппаратных средств, совместимость программы с различными операционными системами, другими параметрами, обуславливающими широкие условия применения электронного средства обучения.

Таким образом, разработка ЭСО по иностранным языкам предполагает решение целого спектра проблем на каждом ее этапе.

Необходимо помнить, что ЭСО не заменяют традиционные печатные средства обучения, а дополняют их. На этапе практического освоения ЭСО необходимо учесть следующие особенности.

- Различные принципы и подходы к организации содержания, формам и методам представления учебного материала. Существует большое количество по-разному структурированных ЭСО. Их многообразие (фактически у каждого автора свой подход) не способствует быстрому обучению работе с ними, создает неудобства и препятствует широкому использованию в учебном процессе.

- Различные парадигмы организации интерфейса. Необходим дизайн простого и дружелюбного интерфейса, в котором образовательная информация визуально сочетается со средствами навигации.

- Слабое (недостаточное) представление авторов о возможностях, методах, технологиях создания ЭСО. Как следствие психологического дискомфорта – боязнь и нежелание их делать.

- Недостаточное стимулирование этих работ. Создание ЭСО – долгий трудоемкий процесс (как правило, больший, чем издание печатного учебника), а времени на него не выделяется (не снимается нагрузка преподавателя, сложен вопрос материального стимулирования).

- Большие различия в уровне компьютерной культуры и готовности педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий.

Многие руководители высших учебных заведений сегодня озабочены решением кардинальной проблемы состоящей в том, как подготовить преподавателя, обладающего не просто компьютерной грамотностью, а соответствующими информационно-коммуникационными компетенциями в той или иной области знаний.

Каким образом решаются эти проблемы в МГЛУ?

В университете принята Программа информатизации на 2011–2015 гг., в которой акцент сделан на создание электронных средств обучения. Основная цель программы состоит в создании к 2015 г. принципиально новой информационно-обучающей среды университета, позволяющей осуществлять учебный и научный процессы на современном мировом уровне.

Эффективное освоение потенциала информационно-коммуникационных технологий и приобщение преподавателей к созданию электронных средств обучения предполагает подготовку, которая должна опираться на следующие положения:

- 1) ЭСО должны стать средством интенсификации педагогической деятельности;

- 2) обучение работе с ЭСО является частью содержания образования;

- 3) использование ЭСО способствует повышению эффективности процесса обучения.

С 2004 г. систематически проводится обучение профессорско-преподавательского состава использованию информационных технологий на базе факультета повышения квалификации и переподготовки кадров ИПК и ПК МГЛУ. В частности, в рамках курса «Разработка электронных учебных материалов» слушатели овладевают специализированными методами моделирования информационной архитектуры, оптимизации внешнего представления, навигации и интерфейса ЭСО, тщательной структуризации учебного материала.

На кафедрах университета создаются творческие коллективы (группы) по разработке ЭСО. Планируется проведение семинаров по обмену опытом создания и использования ЭСО. Подобные семинары позволят преподавателю ознакомиться с разработками электронных образовательных изданий и ресурсов, провести сравнение различных способов создания и применения электронных ресурсов в образовательной деятельности.

При разработке электронных программных средств необходимо учитывать возможность интеграции ЭСО. Программистами Центра информатизации и электронных коммуникаций университета создана электронная оболочка «МГЛУ-ТЕСТ», в рамках которой студентами выполняются все

разработанные в университете тесты и задания. Программа имеет два входа: для преподавателей и для студентов. Тесты классифицируются по языкам и дисциплинам. Ведется статистика выполнения заданий, которую преподаватель может посмотреть в любое удобное для него время.

Еще одной возможностью при разработке ЭСО является использование платформ дистанционного образования, например, модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды MOODLE, позволяющей реализовывать вариативность интерфейса, содержания и организации курсов обучения.

При разработке ЭСО важную роль играет административная поддержка, направленная на создание организационной инфраструктуры образовательной среды. Для МГЛУ – это одно из приоритетных направлений деятельности по созданию информационно-образовательной среды для обучения иностранным языкам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Краснова, Г.А.* Технологии создания электронных обучающих средств / Г.А.Краснова, М.И. Беляев, А.В. Соловов. – М. : МГИУ, 2002. – 304 с.
2. *Башмаков, А.И.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М. : ИИД "Филинь", 2003. – 616 с.
3. Основы концепции создания образовательных электронных изданий (ОЭИ) / М.И. Беляев [и др.] // Развитие единой образовательной информационной среды: Федеральная целевая программа ; М-во образования РФ, РМЦ. – М., 2002. – С. 24–50.
4. *Буторина, Т.С.* Дидактические основы использования информационно-педагогических технологий в подготовке электронного учебника / Т.С. Буторина, Е.В. Ширшов // Открытое образование. – 2001. – № 4. – С. 38–41.
5. *Троян, Г.М.* Универсальные информационные и телекоммуникационные технологии в дистанционном образовании: учеб. пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов / Г.М. Троян. – М. : РИЦ "Альфа" МГОПУ. – 2002. – 153 с.
6. *Григорьев, С.Г.* Методико-технологические основы создания электронных средств обучения / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.И. Макаров. – Самара. : Изд-во Самар. гос. экон. академии. – 2002. – 110 с.
7. *Титова, С.В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова; Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Квинто-Консалтинг, 2009. – 239 с.

The aim of the article is to help develop faculty capacities in building e-learning courses. The paper deals with theoretical and methodological problems of creating a foreign language interactive e-learning course. It defines the electron-didactic, and ergonomic software requirements and focuses on challenges faced in the different phases of the creation a foreign language interactive e-learning course.

*Поступила в редакцию 20.12.11*

## НАШИ АВТОРЫ

Антошина Ирина Михайловна – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Ачинович Тереза Иосифовна – ассистент кафедры психологии и конфликтологии Филиала Российского государственного социального университета в г. Минске. Тел. 291-36-98.

Бондаренко Елена Валерьевна – преподаватель кафедры фонетики немецкого языка МГЛУ. Тел. 284-81-31.

Васильева Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германских языков БГУ. Тел. 284-00-20.

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

Карпович Татьяна Ефимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

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

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

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

Кухтова Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой социально-экономических и гуманитарных дисциплин Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. Тел. (8-0212) 21-72-25.

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

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

Лущинская Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой английского языка и речевой коммуникации БГУ. Тел. 259-70-07.

Мозоль Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных языков МГЛУ. Тел. 284-77-02.

Молоткова Юлия Викторовна – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Полевая Татьяна Николаевна – аспирант кафедры белорусского языка Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. Тел. (8-0232) 60-22-65.

Соловьева Ольга Алексеевна – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Усенко Игорь Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Цесарская Татьяна Альфредовна – начальник Центра информатизации и электронных коммуникаций МГЛУ. Тел. 288-25-73.

Чеховских Михаил Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Шимчук Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, декан факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ. Тел. 284-39-62.

Шумакова Карина Сергеевна – студентка факультета испанского языка МГЛУ. Тел. 284-81-16.

## ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 2(20), 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 09.01.12. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Ризография. Усл. печ. л. 9,77. Уч.-изд. л. 11,17. Тираж 100 экз. Заказ 1.

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

Индекс подписки 75019/750192.