

ВЕСТНИК МГЛУ

№ 2 (44) / 2023

СЕРИЯ 2

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

- Ковчур С. А.* Инновационный потенциал учреждения образования 7
- Усенко И. С.* Роль эстетического воспитания
в формировании личности будущего учителя 17

Психология

- Валуйская Т. Л., Радивило Е. А.* Когнитивные искажения как фактор
становления неконструктивного перфекционизма студентов
гуманитарных специальностей 27
- Иванов О. В.* Плюсы и минусы скорочтения:
сравнительное исследование 35
- Полещук Ю. А.* Проявление профессиональных типов личности
у учащихся и студентов 43

Методика преподавания иностранных языков

- Алешко Н. М.* Исследования в области современных
лингвистических дисциплин как перспективы развития методики
обучения иностранным языкам 51
- Горожанов А. И., Гусейнова И. А.* Проблема (само)диагностики
уровня сформированности лингвистической компетенции
в обучающей виртуальной среде 57

<i>Колосовская И. Г.</i> Медиатекст как средство формирования функциональной грамотности обучающихся в области коммуникации на иностранном языке	64
<i>Короткевич Ж. А., Прокопчук Е. А.</i> Развивающая взаимооценка говорения на иностранном языке с использованием технологии семантического картирования	70
<i>Цыбулёва Т. Э.</i> Реализация принципов межкультурного подхода в обучении студентов лингвистических специальностей диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном	78
<i>Шуколюкова О. С.</i> Моделирование процесса интерпретации письменного англоязычного медиадискурса.....	85
<i>Леонтьева Т. П.</i> Активизация обучения лексическим и грамматическим средствам иноязычного общения на основе использования технологии коммуникативных заданий.....	94

CONTENTS

Pedagogy

- Kouchur S.* Innovative Potential of an Educational Institution..... 7
Usenko I. The Role of Aesthetic Education in the Personality Formation
of a Future Teacher 17

Psychology

- Valuyskaya T., Radivilo E.* Cognitive Distortions as a Factor
in the Neurotic Perfectionism Formation
of Students of Humanities..... 27
Ivanov O. The Pros and Cons of Speed Reading: a Comparative Study 35
Poleshchuk Y. Manifestation of Professional Personality Types
of College and University Students 43

Methods of Foreign Language Teaching

- Aleshko N.* Researches in Modern Linguistic Disciplines as Prospects
for the Development of Methodology of Teaching Foreign Languages..... 51
Gorozhanov A., Guseynova I. Problem of (Self)Diagnostics
of the Level of Linguistic Competence
in a Virtual Learning Environment 57
Kolosovskaya I. Media Text as a Medium
of Students' Functional Literacy Formation
of Communication in a Foreign Language 64

<i>Karatkevich Zh., Prakupchuk A.</i> Formative Mutual Assessment of Foreign Language Speaking with the Implementation of Mind Mapping Technology	70
<i>Tsybuliova T.</i> Realization of the Principles of Intercultural Approach in Teaching Dialogic Communication to Students of Linguistic Specialties in Spanish as a Second Foreign Language.....	78
<i>Shukolyukova O.</i> Modeling the Process of Written English-Language Media Discourse Interpretation	85
<i>Leontyeva T.</i> Activating Teaching Lexical and Grammatical Aspects of Foreign Language Communication on the Basis of Task-Based Learning.....	94

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.014.5

Ковчур Светлана Алексеевна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии*

Sviatlana Kouchur

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

*Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
pedagog.praktik@gmail.com*

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

INNOVATIVE POTENTIAL OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

В статье анализируются сущность и составляющие инновационного потенциала учреждения образования. Устанавливаются факторы внутренней и внешней среды учреждения, которые определяют разную степень его ресурсной готовности к инновационной деятельности, что позволяет выявлять барьеры внедрения инноваций и планировать направления наращивания и развития инновационного потенциала учреждения образования.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *учреждение образования; инновационная деятельность; инновационный потенциал; ресурсный подход; готовность к инновационной деятельности.*

The article analyzes the essence and components of the innovative potential of an educational institution. The factors of the internal and external environment of the institution are identified, which determine the different degree of its resource readiness for innovation, which makes it possible to identify barriers to innovation and plan directions for increasing and developing the innovative potential of the educational institution.

К e y w o r d s: *educational institution; innovative activity; innovative potential; resource approach; readiness for innovative activity.*

Инновационные процессы являются необходимым условием развития системы образования. Обновление содержания образовательных программ, реализация инновационных проектов, разработка новых педагогических технологий, совершенствование форм, методов и приемов педагогического взаимодействия, педагогических условий организации образовательного процесса позволяют образованию гибко реагировать на вызовы современности, обеспечивать эффективное решение новых педагогических задач, повышать качество образования.

Статья 89 Кодекса об образовании Республики Беларусь определяет право учреждения образования участвовать в инновационной деятельности в сфере образования, которая представляет собой процесс внедрения в практику апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных научных исследований.

Инновационный потенциал учреждения образования выступает предпосылкой, фундаментом успешной реализации инновационных проектов, построения новой педагогической модели функционирования образовательной системы, отвечающей современным потребностям личности, социальному заказу общества и государства. Это объективно на первый план выдвигает такую важную задачу, как формирование, развитие и совершенствование инновационного потенциала каждого учреждения образования независимо от его типа и вида. Разная степень сформированности либо отсутствие отдельных составляющих инновационного потенциала учреждений образования объясняет их разную степень готовности к инновационным процессам, проявляющуюся в дальнейшем разной результативностью реализации инновационных проектов, отличающимися по содержанию и организационно-педагогическим условиям подходами в процессе функционирования и совершенствования педагогической системы учреждения.

Закономерно возникает вопрос о наличии определенных составляющих, которые позволяют отдельным учреждениям образования проявлять высокую степень готовности к реализации новых педагогических идей, являться базами, на которых осуществляется экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования, активно участвовать в разработке, внедрении, распространении новых педагогических подходов и технологий, инициировать нововведения в организации учебного, воспитательного процесса, в то время как другие учреждения зачастую оказываются не всегда готовыми к этим процессам.

Можно предположить, что причины разной степени готовности учреждений образования к инновационной деятельности заключаются в разном ресурсном потенциале этих учреждений (кадровом, личностном, научном, методическом, управленческом, организационном, материально-техническом и др.), то есть в различных стартовых возможностях, необходимых для решения инновационных задач. Очевидно, что указанные ресурсы могут как явно проявляться, так и иметь латентный характер, выражающийся в резервных силах, которые раскрываются в условиях инновационного процесса.

Для прояснения данного вопроса обратимся к рассмотрению такого интегративного понятия, как *инновационный потенциал учреждения образования*.

В большинстве философских, психологических, педагогических словарей понятие *потенциал* не рассматривается. В исследованиях ученых разных

отраслей знаний обнаруживается множество интерпретаций этого понятия, что позволяет заключить отсутствие единого подхода к пониманию значения данной категории.

Толковый словарь русского языка определяет понятие *потенциал* (от латин. *potentia* 'сила, возможность') как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-либо; «потенциальный», соответственно существующий в потенции, скрытый, но готовый проявиться, обнаружиться [1]. В Большой советской энциклопедии потенциал трактуется как средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованными, приведенными в действие [2].

Эти трактовки понятия потенциала подтверждают наше предположение о резервах, готовых проявиться в деятельности, и, соответственно, позволяют выделить в этом понятии две составляющие: первую – актуальную, существующую, имеющуюся в наличии, фактическую, уже достигнутую, отчетливо проявляющуюся как степень мощности исходного уровня, совокупность имеющихся средств; и вторую – перспективную, прогнозируемую, еще не реализованную, но которая может быть приведена в активное действие для решения новой задачи.

В подтверждение такой позиции обратимся к статье И. П. Беликовой и С. В. Левушиной, которые, исследуя инновационный потенциал применительно к экономической деятельности, акцентируют внимание на существовании явного (наличного, статичного, характеризующего непосредственно те ресурсы и способы их использования, которыми обладает система в определенный промежуток времени и в определенной ситуации) и скрытого (возможного, динамического, характеризующего скрытую перспективу, заложенную в ресурсах) инновационного потенциала. При этом важным является разделение инновационного потенциала на такие три вида, как *используемый* (который используется), *неиспользуемый* (резерв) и *желаемый* (уровень которого максимально приближен к оптимальному) [3, с. 46].

Глубокий анализ понятия потенциала предпринят в статье М. А. Романовой «Потенциал как общенаучное понятие», где автор отмечает, что является неоправданным использовать в качестве синонима понятия *потенциал* понятие *возможности*, поскольку такое понимание потенциала не соответствует первоначальному лингвистическому и распространенному в точных науках значению данного слова [4].

Анализ научных исследований показывает, что инновационный потенциал (как производная от категории «потенциал»), в преимущественном большинстве научных исследований представляется как экономическая категория, рассматривающая в качестве составляющих определенный перечень ресурсов (человеческих, финансовых, материальных, технических, информационных), доступных для использования участниками инновационной деятельности.

В исследованиях ученых разных отраслей знаний нами выделены такие подходы к определению сущности понятия *инновационный потенциал*, как: характеристика способности системы к изменению, улучшению, прогрес-

су [5]; уровень развития научных, научно-технических, опытно-конструкторских, производственных и инновационных структур (организации), их взаимосвязь; кадровый состав и его способность работать как единая система реализации нововведений, как совокупность различных видов ресурсов, включая материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и иные ресурсы, необходимые для осуществления инновационной деятельности [6]; набор (совокупность) возможностей, которые обеспечивают реализацию новшества; совокупность способностей субъектов; система факторов и условий, необходимых для инновационной деятельности; готовность к восприятию нововведения; степень достижения необходимого и возможного результата работы [7]; совокупность факторов, имеющих в наличии, которые могут быть использованы и приведены в действие для достижения определенной цели, результата [8].

Исследователи также выделяют обобщенные подходы в определении понятия *инновационный потенциал*: первый – ресурсный, согласно которому потенциал это система, объединяющая в себе трудовые, информационные, материально-технические, организационно-управленческие ресурсы, совокупное использование которых гарантирует инновационное развитие; согласно второму подходу потенциал раскрывает еще неиспользованные (скрытые) возможности и ресурсы и позволяет найти способы для их интеграции в инновационное развитие; третий подход сводится к тому, что инновационный потенциал следует рассматривать как со стороны инновационного процесса, так и со стороны результатов этого процесса; четвертый – рассматривает инновационный потенциал как меру способности и готовности инновационной системы обеспечивать непрерывный инновационный процесс [9].

Структура инновационного потенциала рассматривается как достигнутая величина, которая характеризуется готовностью к инновационной деятельности, при этом предельная величина отражает возможность осуществления инновационной деятельности и наращивания потенциала [7]. В концепции формирования инновационного потенциала организации А. А. Алетдинова выделяет ресурсный, затратный, результативный, вероятностный (отражающий меру готовности) подходы [10].

Инновационный потенциал учреждения образования, в отличие от потенциала организаций других сфер, имеет свою специфику, обусловленную особенностями предмета педагогической деятельности, выделением личностного фактора, определяющего исключительную роль педагога, который является как источником, так и проводником инновационных идей. Результативность его участия в инновационной деятельности зависит прежде всего от его педагогической умелости, педагогического мастерства и творчества, готовности к принятию инновационных решений.

Исследуя проблему оценивания инновационного потенциала образовательного учреждения, М. Д. Матюшкина подчеркивает, что инновационный потенциал образовательного учреждения – это ресурсы, необходимые и достаточные для внедрения в педагогическую систему нововведений, обеспечивающих повышение качества образования. В качестве признаков инновационного потенциала автор выделяет: интеллектуальный потенциал коллектива; критичность, креативность, готовность к риску, желание что-то менять; готовность к повышению интенсивности труда, работе вне зоны комфорта; профессионализм коллектива; наличие определенных профессионалов в команде (научный руководитель инновационных проектов, консультант); сплоченность коллектива (значительной его части), интенсивность коммуникаций, готовность к взаимообучению; лидерство руководства; положительный опыт исследовательской, проектной деятельности; правильный выбор направления поиска; информационная культура коллектива; материально-техническая, методическая, информационная база учреждения [11]. Автор развивает мысль, что в образовательном учреждении ведущим фактором инновационного потенциала является инновационный потенциал педагогического коллектива.

Инновационный потенциал педагога, полагает Е. А. Пагнаева, это интегральная профессионально-личностная характеристика, в которой отражается совокупность реализуемых в ходе педагогической деятельности инновационных знаний, умений, опыта и резервных мотивационно-ценностных аспектов интеллектуальных способностей [12].

В исследованиях И. И. Цыркуна инновационный потенциал организации и инновационный потенциал субъекта образовательного процесса трактуется как способность создавать нововведения, воспринимать уже известные нововведения и своевременно освобождаться от устаревшего. Реализация инновационного потенциала зависит от потенциала самого новшества (инновационного потенциала новшества), который обозначает совокупность изменений при полном удовлетворении потребности в данном новшестве в оптимальные сроки [13, с. 6].

Таким образом, анализ научных публикаций исследователей разных отраслей наук показывает, что доминирующим подходом к определению сущности понятия *инновационный потенциал* является ресурсный подход, ключевыми характеристиками при этом являются возможность, способность и готовность проявить эти ресурсы в условиях инновационной деятельности. В качестве ресурсов авторы называют организационные, кадровые, управленческие, интеллектуальные, материально-технические, технологические, финансовые, производственные, социальные, психологические и др.

Следовательно, можно заключить, что каждый руководитель при планировании стратегий инновационного развития учреждения образования дол-

жен уметь объективно соотнести имеющиеся ресурсы и поставленные цели, выявить риски, ограничения, барьеры, которые могут сдерживать эффективную реализацию инновационных проектов, для их учета и устранения.

В рамках нашего исследования *инновационный потенциал учреждения образования* рассматривается как сформированная способность учреждения образования к трансформации в новое состояние, степень его подготовленности к решению инновационных задач, обеспечивающая достижение инновационной цели и проявление инновационной активности субъектами педагогического процесса, и обусловленная наличием комплекса ресурсов, которые способствуют успешной реализации новшества.

На основании данного определения сущности понятия инновационного потенциала учреждения образования нами сформулированы факторы, определяющие ресурсную готовность учреждения образования к инновационной деятельности: факторы внутренней среды учреждения, воздействие которых обусловлено внутренними ресурсами самого учреждения (творческий педагог – педагогический коллектив – компетентный руководитель) и факторы внешней среды учреждения, обеспечивающие внешние благоприятные условия протекания инновационных процессов.

К факторам внутренней среды учреждения нами отнесены: кадровая (личностная) готовность педагогов к инновациям, организационная готовность педагогического коллектива к изменениям, управленческая готовность руководителя. Факторы внешней среды учреждения включают: нормативное правовое регулирование инновационной деятельности, финансовые, материально-технические ресурсы учреждения, научно-методическое сопровождение инновационной деятельности.

Ядром инновационного ресурса является кадровая (личностная) готовность педагога к работе, включающая: комплекс профессиональных компетенций, необходимых для достижения высоких результатов в инновационной деятельности, свойства творческой личности, мотивационные характеристики личности, определяющие возможность быстрой адаптации к новым условиям образовательной деятельности, умения моделирования и реализации новых технологий решения педагогических задач.

В исследовании Л. А. Петровой, О. Г. Бересневой представлен феномен готовности работника к инновационной деятельности как модель, включающая компоненты: *мотивационный компонент* (понимание значимости введения новшеств в профессиональную деятельность, осознанное отношение личности к нововведениям); *личностный компонент* (любопытность, работоспособность, креативность, рефлексивность); *содержательный компонент* (знание, представление об инновационной деятельности, понимание специфических особенностей инновационных технологий); *процессуальный компо-*

мент (умение обосновать значимость предлагаемых нововведений в свою профессиональную деятельность, умение применять инновационные технологии в своей профессиональной деятельности) [14].

В своем исследовании О. Б. Михайлова делает вывод, что инновационный потенциал личности может быть описан через соотношение мотивационной сферы человека (профессиональные ценности, цели, самооценка и уровень притязаний, мотивы) и операциональной сферы (профессиональные способности, обучаемость, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества и т.д.). В качестве основных компонентов инновационного потенциала личности выделены креативность, инновационность, созидательность, которые могут быть представлены тремя различными формами активности личности: интеллектуальная активность (креативность), деятельностная активность (инновационность), ценностно-мотивационная активность (созидательность) [8].

По мнению И. И. Цыркуна, в процессе инновационной деятельности создается новое качество инноватора, обеспечивающее целостность инновационно-педагогической деятельности. Основой реализации инновационного потенциала выступает мотивационная напряженность или инициатива, инновационное мышление, настойчивость [13, с. 34].

Организационная готовность педагогического коллектива к нововведениям проявляется в согласованности и упорядоченности, оптимальности горизонтальных и вертикальных связей при решении производственных задач, в ответственности, дисциплинированности членов коллектива, в высокой степени их сплоченности, что создает благоприятные условия для проявления инициативы, педагогического творчества, стимулирует генерирование новых педагогических идей и их реализацию, повышает продуктивность совместных действий педагогов при решении конкретных инновационных задач.

В широком понимании организационная готовность к изменениям – совокупность основных параметров и характеристик организации в определенный момент (или интервал) времени. Это степень мобилизации всех ресурсов, в том числе социальных и индивидуальных. Она показывает, как быстро и с какой степенью точности организация готова ответить на вызов, спрогнозировать успешность изменений. Наиболее критичными на практике являются признаки организационной неготовности: социальная напряженность, сильное сопротивление работников, некомпетентность руководства или нежелание меняться, недостаток человеческих ресурсов [15].

Управленческая готовность руководителя к инновационной деятельности является интегративным понятием и отражает компетенции, личностные и деловые качества руководителя, которые позволяют прогнозировать стратегии инновационного развития, своевременно выявлять и устранять риски

и барьеры инновационной деятельности, оценивать ресурсную готовность к инновационной деятельности, создавать в педагогическом коллективе условия для проявления, поддержки, стимулирования новаторских идей, успешной реализации инновационной деятельности. Следствием управленческой готовности руководителя к инновационной деятельности является организационная готовность педагогического коллектива, его нацеленность на разработку и внедрение инноваций в педагогическую систему учреждения, обоснованное распределение трудозатрат участников инновационных процессов, определенность приоритетов при достижении целей, сформированность корпоративной культуры. Управленческая готовность проявляется в умениях руководителя планировать и организовать эффективное взаимодействие и сотрудничество участников инновационного процесса, создавать в учреждении развивающую среду, сформировать благоприятный морально-психологический климат, создавать атмосферу вовлеченности в общую работу, открытости, педагогической поддержки, доверия, взаимопомощи и др.

Факторы внешней среды учреждения, определяющие готовность учреждения образования к инновационной деятельности, показывают, насколько инновационный процесс в учреждении образования обеспечен материально-техническими ресурсами, имеет нормативное правовое регулирование, продуман с точки зрения оказания научно-методической консультативной помощи участникам инновационной деятельности. Факторы внешней среды создают экономические, правовые, методические условия, в то время как факторы внутренней среды учреждения образования обеспечивают психолого-педагогические и управленческие условия, необходимые для успешной реализации инновационных проектов, осуществления инновационной деятельности.

Таким образом, оценка степени проявления составляющих инновационного потенциала учреждения образования позволяет руководителю определить направления его развития, а также оценить риски и барьеры, препятствующие инновационной деятельности в образовательной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935–1940. – Режим доступа: https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tolkovii-slovar-ushakova-bukva-p_po.htm. – Дата доступа: 06.10.2023.
2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.uaio.ru/BSE/2003.htm#p2049>. – Дата доступа: 25.10.2023.
3. *Беликова, И. П.* Основы инновационной деятельности : учебник / И. П. Беликова, С. В. Левушкина ; Ставропол. гос. аграр. ун-т. – Ставрополь : СтГАУ, 2022. – 244 с.

4. *Романова, М. А.* Потенциал как общенаучное понятие / М. А. Романова // *Инновации в образовании.* – 2011. – № 2. – С. 113–125.
5. *Кравченко, С. И.* Исследование сущности инновационного потенциала / С. И. Кравченко, И. С. Кладченко // *Науч. труды Донецк. нац. технич. ун-та.* – Сер.: Экономическая. – 2003. – Вып. 68. – С. 88–96.
6. *Инновационное развитие регионов: методы оценки и поддержка исследований : межвуз. сб. науч. статей / Перм. гос. ун-т.* – Пермь, 2009. – 144 с.
7. *Ерыгин, Ю. В.* Инновационный потенциал: сущность и структура [Электронный ресурс] / Ю. В. Ерыгин, Ф. П. Шумаков // *Решетневские чтения : материалы XXVI Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 09–11 нояб. 2022 г. : в 2 ч. / Сибир. гос. ун-т науки и технологий им. акад. М. Ф. Решетнева ; под общ. ред. Ю. Ю. Логинова.* – Красноярск, 2022. – Ч. 2. – С. 477–478. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_50021773_98424508.pdf. – Дата доступа: 25.10.2023.
8. *Михайлова, О. Б.* Структура инновационного потенциала личности / О. Б. Михайлова // *Вестн. НГУ.* – Сер.: Психология. – 2012. – Т. 6. – Вып. 1. – С. 26–31.
9. *Брянцева, Т. А.* Теоретические аспекты инновационного потенциала организации [Электронный ресурс] / Т. А. Брянцева, Е. В. Буцык, А. Р. Строкова // *Белгород. экономич. вестн.* – 2018. – № 1(89). – С. 65–69. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_35032643_16746652.pdf. – Дата доступа: 24.10.2023.
10. *Алетдинова, А. А.* Концепция формирования инновационного потенциала организации [Электронный ресурс] / А. А. Алетдинова // *Вестн. Академии.* – 2011. – № 4. – С. 57–59. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_17093969_23085763.pdf. – Дата доступа: 25.10.2023.
11. *Матюшкина, М. Д.* Оценка инновационного потенциала образовательного учреждения / М. Д. Матюшкина // *Вестн. ТГПУ (TSPU Bulletin).* – 2015. – № 8 (161). – С. 21–26.
12. *Пагнаева, Е. А.* Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Пагнаева ; ГОУВПО «Южно-Уральский гос. университет». – Челябинск, 2009. – 24 с.
13. *Цыркун, И. И.* Педагогическая инноватика : науч.-метод. пособие [Электронный ресурс] / И. И. Цыркун. – Минск, 1996. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/1616/1/Педагогическая%20инноватика.pdf>. – Дата доступа: 07.09.2023.
14. *Петрова, Л. А.* Формирование готовности к инновационной деятельности как необходимое условие становления конкурентоспособной личности [Электронный ресурс] / Л. А. Петрова, О. Г. Береснева // *Проблемы современ-*

ного образования. – 2022. – № 4. – С. 118–125. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-kak-neobhodimoe-uslovie-stanovleniya-konkurentosposobnoy-lichnosti/viewer>. – Дата доступа: 07.09.2023.

15. *Иванов, С. Ю.* Организационная готовность к изменениям: социально-управленческие аспекты и технология управления [Электронный ресурс] / С. Ю. Иванов, В. Н. Тренев, И. В. Халитова // Государственное управление. – Электрон. вестн. – Вып. № 49. – Апрель 2015 г. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-gotovnost-k-izmeneniyam-sotsialno-upravlencheskie-aspekty-i-tehnologiya-upravleniya/viewer>. – Дата доступа: 01.10.2023.

Поступила в редакцию 14.11.2023

УДК 378.147.88

Усенко Игорь Сергеевич

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии*

Igor Usenko

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

*Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
usenko2882@mail.ru*

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

THE ROLE OF AESTHETIC EDUCATION IN THE PERSONALITY FORMATION OF A FUTURE TEACHER

Рассматриваются сущность эстетического воспитания, формы эстетического воспитания будущих учителей, обосновывается значимость эстетического воспитания в формировании профессионально значимых качеств личности будущего учителя, выявляются критерии эстетической воспитанности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание; эстетический вкус; уровень эстетической воспитанности; профессиональный рост личности.

The essence of aesthetic education, the forms of aesthetic education of future teachers are considered, the importance of aesthetic education in the formation of professionally significant personality traits of a future teacher is substantiated, and the criteria for aesthetic education are identified.

Key words: aesthetic education; aesthetic taste; level of aesthetic breeding; professional personal growth.

Профессиональный рост личности будущего учителя во многом обусловлен культурной средой, в которой происходит становление этой личности. В данном контексте особенно интересным выглядит рассмотрение такого феномена, как эстетическое воспитание в условиях поликультурной среды, что предполагает изучение культурного наследия своего этноса, анализ влияния различных культур на социум, следование национальным традициям. Социализация личности в современной поликультурной среде представляет собой в том числе развитие культурного опыта, общую направленность на доброжелательное общение, конструктивное решение задач в профессиональной деятельности. И сфера искусства, создающая специфическую среду (музы-

кальную, территориальную, визуальную, духовную), неизбежно оказывает воздействие на формирование личности, определяет стиль общения, формирует восприятие окружающего мира.

В свое время концепции вхождения личности в мировую культуру через освоение ценностей национальной культуры создавали Д. Б. Кабалевский, И. С. Кон, Д. С. Лихачев. Их наследие не теряет своей актуальности и в наши дни. Особенный интерес для нас представляет теория культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, который рассматривал культуру как внутренний источник психологической жизни человека и выделял личностную значимость культурных ценностей, направляющих как духовную, так и практическую деятельность.

На протяжении всей жизни человек сталкивается с различными эстетически значимыми объектами, будь то природа, произведения искусства или же внутренние качества человека. И если эстетическое начало имеет место быть в окружающем нас мире, то задача человека – стремиться постигнуть его законы и найти гармонию сосуществования с прекрасным, становясь самому таким. Это необходимо будущим учителям, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно анализировать предметы и явления действительности, преобразовывать обстановку в соответствии с эстетическим и закономерностями и передавать это в совместной деятельности воспитанникам.

Совершенствование и самосовершенствование будущего учителя во многом обязано эстетической потребности, поскольку последняя является основой эстетической культуры личности и оказывает влияние на формирование эстетических вкусов. В конечном счете процесс эстетического познания имеет логическое завершение в виде эстетической оценки, образующейся в процессе эстетического познания. Эстетические потребности удовлетворяются в большей степени через зрительные и слуховые каналы, т.е. через восприятие красоты природного окружения, естественных шумов и звуков; через восприятие художественного образа, состоящего из отдельных элементов, форм, звуков.

Понятие *эстетического воспитания* является универсальным и может быть применимо к различным аспектам жизни человека, в которых присутствуют мера, красота, гармония и целесообразность. Нравственные нормы и юридические законы могут быть отнесены в эту категорию. Сюда можно отнести даже математические формулы. Таким образом, эстетическое воспитание включает в себя не только художественное воспитание в стереотипном понимании, которое связано с музыкой, литературой, живописью и другими формами искусства, но и воспитание чувства прекрасного. Однако они неразрывно связаны, т.к. именно с художественного воспитания начинается формирование эстетических представлений.

Эстетический вкус у будущих учителей является наиболее педагогически координируемым компонентом эстетического воспитания. Он формируется на основе познания закономерностей окружающего мира и накопления информации в сфере эстетики. Немаловажную роль в формировании эстетического вкуса играет эмоциональный отклик на те или иные явления, а также накапливаемые эстетические понятия.

Эстетическое суждение как форма абстрактного вербализованного мышления выражается в формулировке оценки произведения искусства или явления культуры. Поскольку в ходе профессиональной подготовки происходит формирование и становление личности профессионала, будущим учителям свойственно проводить самоанализ. Нередко это приводит к нарушению психологической стабильности (изменение эмоционального настроения, резкая реакция на критику, повышенная ранимость). Несмотря на ряд негативных последствий, будущие учителя открыты к тому, чтобы делиться мнением, сравнивать свои взгляды с чужими.

Уровень эстетического суждения будущих учителей определяется в соответствии со следующими критериями: аргументация, логика, развернутость. Они свидетельствуют о включенности будущих учителей в эмоционально-интеллектуальную работу, направленную на формулировку суждения. Это требует определенного уровня владения различными знаниями в сфере литературы, истории, искусства, этикета, норм морали. При правильно организованной педагогической работе у будущих учителей проявляется большая осмысленность, логичность в суждениях, развернутость ответов, чувственно-эмоциональная глубина. Помимо этого, можно наблюдать обобщение, сравнительный анализ в выражении своего отношения к произведениям.

Развиваемое в процессе эстетического воспитания стремление будущих учителей к прекрасному составляет основу эстетической потребности. Степень развития потребности можно оценить, наблюдая способность личности эмоционально переживать встречу с искусством и создавать собственные произведения, тем самым участвуя в преобразовании окружающей действительности. Деятельность по созданию собственных произведений называется художественно-эстетической.

После получения образования наблюдается интересная тенденция. Старшие школьники способны решать логарифмические уравнения, а студенты знают, как вычислить бином Ньютона, но при этом они не имеют представления о том, как справляться со своими чувствами – обидой, ревностью, гневом, которые в молодом возрасте сложно поддаются контролю. Поэтому нахождение социально приемлемых способов выражения сильных эмоций и обучение этому подрастающего поколения – важная педагогическая задача. Занятия искусством реально предоставляют такую возможность.

Современные программы учреждений высшего образования не включают в себя элементы эстетического воспитания с уклоном на художественное образование: уроки литературы, музыки, изобразительного искусства, хореографии.

Занятия живописью несомненно полезны. Прослеживается влияние на тонкость зрительных ощущений, чувство красоты и пропорций в создаваемых вещах, их тонкую отделку, благодаря чему создаваемый за пределами искусства в процессе труда какой-либо продукт отличается своими эстетическими свойствами, его приятно созерцать и брать в руки.

Относительно практической пользы занятий танцами, здесь наблюдается улучшение осанки, выправление деформаций позвоночника, стоп и ног, нормализация веса, развитие координации движений. Положительный эффект заметен при освоении тонких и сложных двигательных навыков (обучении письму, игре на музыкальных инструментах), а также в умственных способностях студентов. Свобода движений, приобретаемая на занятиях хореографией, их разнообразие и координированность оказываются тесно связанными со свободой мысли, а отсюда – с необходимой свободой и раскованностью творческого мышления. Улучшение координации и владения телом также положительно сказывается на самооценке и общем психическом самочувствии.

Занятия музыкой развивают слух. На первый взгляд может показаться, что практической пользы от этого нет. Однако в изучении иностранных языков важно уметь распознавать интонации, которые в разговорном варианте имеют много общего с музыкальными интонациями. Потому овладение произношением при изучении иностранного языка значительно упрощается за счет развитого слуха и хорошего чувства музыкальной интонации. Это касается профессиональной сферы, например, восточные врачи по одним только звукам и ритмам пульса и простукивания грудной клетки могут поставить диагнозы более двух десятков сложнейших болезней.

Учеными Колумбийского университета было проведено исследование, выявляющее влияние музыкальных занятий на развитие личности студентов. В результате данного исследования у студентов, занимавшихся музыкой, был выявлен более высокий уровень оригинальности решения проблем, выражения мыслей и обобщения различной информации. Помимо того, у наблюдаемой группы студентов выявлено умение хорошо взаимодействовать с преподавателями и сверстниками. Учеными был сделан вывод, что «узко сфокусированная программа, в которой нет предметов искусства или им уделяется недостаточное внимание, где участие искусств ограничено и проявляется спорадически, оказывает негативный эффект на развитие когнитивной компетентности и мыслительных навыков, а также на развитие личности и ее отношение к жизни в целом» [1, с. 134].

Образовательный процесс в современных школах и учреждениях высшего образования ориентирован на индивидуальную работу. Каждый участник образовательного процесса несет ответственность только за себя, а не за общий результат. В коллективных танцах и хоровом пении оценивается успех всей группы. Участие в групповых танцах учит человека соотносить свои собственные действия с действиями тех, кто работает рядом. А это необходимое качество характера для умения жить среди людей. А. С. Макаренко говорил о том, что «коллектив – это социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения» [2, с. 7]. Эстетическое начало заложено в каждом человеке и формируется в течение всей жизни под воздействием различных факторов. Процесс обучения и воспитания не является исключением, напротив, играет значительную роль в формировании эстетического вкуса. При этом эстетика как наука переплетается с другими дисциплинами. К таким относятся философия, психология, педагогика, искусствоведение, риторика, литературоведение, история и др.

Эстетическое воспитание универсально и призвано формировать нравственное поведение человека. Параллельно с этим эстетическое воспитание выполняет функцию самопознания, помогает специалисту разобраться в своем внутреннем мире.

Уровень эстетической воспитанности неразрывно связан с уровнем развития когнитивных способностей будущих учителей. Так, способность поставить себя на место другого, т.е. проанализировать ситуацию с разных перспектив, говорит о некотором уровне сформированности эстетической воспитанности. И в этом контексте занятия, например, живописью влияют на зрительное восприятие объектов окружающего мира; занятия музыкой – на слуховое, что полезно не только тем, кто решает профессионально заниматься в музыкальной сфере, но и в сфере медицины, при изучении иностранных языков (различение интонационной разметки в разных языках, особенно таких как китайский, японский, в которых интонация носит смыслообразительную функцию); занятия хореографией – на физические данные (прямая осанка, развитая координация движений). Достижения в перечисленных сферах влияют на самооценку, что влечет за собой ряд положительных психологических изменений в сознании будущих учителей.

Важно то, что будущие учителя не только самостоятельно добиваются успеха, но и учатся работать совместно с другими. Эстетическая ценность работы в коллективе заключается в доброжелательных взаимоотношениях, умении не создать конфликтную ситуацию, найти компромисс. Кроме того, немаловажным является совместный труд для достижения общей поставленной цели.

Эстетическая воспитанность может измеряться следующими признаками: *психологическими* (способность студента воспроизводить художественные образы в воображении, любоваться, испытывать определенные эмоции и выражать свои мысли); *педагогическими* (способность самостоятельно выбирать произведения искусства для удовлетворения интересов, давать оценку различным феноменам искусства, выполнять любую деятельность по художественно-эстетической направленности); *социальными* (совокупность поведения и отношений студента).

Ученый-педагог Б. Т. Лихачев выделил несколько уровней эстетической воспитанности: низкий, средний и высокий [3, с. 35].

Критериями низкого уровня являются: фрагментарные эстетические знания; случайность наблюдений; неумение выделить из массы подробностей выразительную деталь; неумение формулировать свое отношение к действительности; отношение к произведениям искусства, характеризующееся поверхностными показателями (хорошо–плохо, нравится–не нравится) без уточнений; наивно-реалистическое (прямое, зеркальное) восприятие искусства); отсутствие или неразвитость творческого воображения; неразвитость эстетических чувств и вкуса; связь с массовой культурой эстетических чувств и вкуса; увлечение сюжетом, ритмом, внешними атрибутами художественного произведения.

Средний уровень характеризуется: владением определенными понятиями об эстетических ценностях; стремлением не столько описывать события, сколько рассуждать о них; анализом своего отношения к действительности; наличием не всегда устойчивых вкусов; связью эстетических интересов и идеалов как с массовой культурой, так и с истинными ее достижениями; восприятием искусства преимущественно как занимательной игры мыслей, наглядным оформлением тех или иных социальных проблем; заинтересованностью со стороны воспитанников к проблеме, отраженной в художественном произведении.

Высокий уровень предполагает: целостность восприятия искусства и окружающей действительности; умение чувствовать природу искусства (умение идентифицировать произведения, почерк, особенности творчества деятеля искусства); потребность в художественном творчестве, эстетическом преобразовании действительности; разносторонние эстетические интересы и потребности; развитый эстетический вкус; ярко выраженную индивидуальность в определении интересов и идеалов.

Оценка эффективности эстетического воспитания может осуществляться общими методами. К ним относятся наблюдение, беседа, анкетирование, анализ педагогических ситуаций.

Наблюдение может быть как кратковременным (в конкретной ситуации), так и длительным (изучение стремления к эстетизации своего окружения).

Однако не всегда применение этого метода позволяет выявить точные данные, поэтому целесообразно использовать параллельно методы, позволяющие дать более конкретную информацию. Например, можно провести беседу.

Беседа отличается индивидуальной направленностью на работу с обучающимся, помогает установить с ним контакт. Таким образом расширяются знания будущего учителя по обсуждаемой теме, что не только помогает проводить диагностику, но и развивает его общий кругозор.

Анкетирование – еще один метод, предполагающий письменный опрос с целью выявления уровня эстетической воспитанности. Следует помнить, что вопросы должны быть сформулированы четко, в соответствии с возрастными особенностями.

Недописанное предложение – один из простейших методов диагностики. Задача педагога – продумать содержательную сторону данного вида опроса.

Диагностика степени сформированности эстетического воспитания выполняет ряд немаловажных функций, в которые входят: констатирующая (информационная); прогностическая (прогнозирование потенциала обучающихся, их развития); ценностно-ориентационная (оценочная); развивающая (воспитательная).

При проведении диагностики преподавателю следует опираться на следующие принципы: объективность; конфиденциальность; структурность и целостность (анализ результатов происходит взаимосвязано); единство диагностики и коррекции; личностно ориентированный подход; экономичность (минимизация затрат).

Процесс диагностики должен сопровождаться рядом условий. Во-первых, процесс рассчитан на определенный период времени, что предполагает фиксацию первичной информации. Во-вторых, цель диагностики не сообщается испытуемым. В-третьих, необходимо достигать максимальной объективности результатов, что предполагает использование вариативных методик. И, наконец, полученные данные необходимо обрабатывать в единой математической системе.

Для выявления уровня эстетической воспитанности будущего учителя в нашем исследовании применялся метод анкетирования, а также обработки данных. Анкета соответствует возрастным особенностям будущих учителей и их интересам, включает в себя вопросы и задания разностороннего характера. Использовались задания в тестовой форме, задания на ранжирование, а также вопросы, направленные на изложение мыслей будущего учителя.

После обработки результатов опросника выяснилось, что будущие учителя любят фантазировать, выдумывать героев и сочинять истории о них. Природные объекты и явления не обладают для них большой привлекательностью:

66,7 % будущих учителей ответили, что иногда вслушиваются в звуки природы, остальные 33,3 % не склонны обращать на них внимания и любоваться ими. При этом 66,7 % опрошенных скорее всего не будут рассматривать растения, насекомых и другие объекты природы, в то время как остальная часть будущих учителей изредка могли бы оказаться наблюдателями природной красоты.

Можно сделать вывод, что природные объекты не находят эмоционального отражения в эстетическом восприятии студентов.

Что касается произведений искусства, например, кинематографа, музыкальных и литературных продуктов деятельности человека, будущим учителям интересно обсуждать прочитанное (прослушанное). В большинстве своем (60 %) им нравится рассказывать друзьям о том, что их взволновало, что впечатлило, что оставило эмоциональный отклик. 6,7 % опрошенных лишь изредка делятся своими впечатлениями с близкими. И остальные 33,3 % вообще не склонны делиться своими эмоциями.

Абсолютное большинство будущих учителей не заинтересованы в искусствоведческой литературе, хотя 26,7 % респондентов подписаны в социальных сетях на странички, посвященные различным направлениям в искусстве.

В разделе опросника, подразумевающим развернутое продолжение предложений, обучающиеся давали краткие ответы. Но не всегда такой ответ является признаком отсутствия интереса к эстетическим предметам. Иногда краткие ответы несут в себе глубокий смысл, как, например, в продолжение фразы *«Хорошая жизнь – это ...»* было дано два на первый взгляд одинаковых ответа: *«жизнь без забот»* и *«когда ты доволен ею»*. Тем не менее, первый ответ свидетельствует о низком уровне понятия эстетической культуры, а второй говорит о позитивном отношении к эстетической деятельности, так как чтобы быть довольным чем-либо, необходимо выполнить определенную работу.

Важный компонент работы отметила одна из участниц опроса, обозначив *«удовольствие от процесса работы»*, а не *«внешней оценки ее результатов»*, в то время как ответ на вопрос: *«Мне нравится, когда мои работы...»* дали большинство опрошенных, акцентируя внимание на внешней оценке своей деятельности.

Те немногие, ответившие положительно на вопросы из предыдущего раздела *«Нравится ли Вам вслушиваться в звуки природы?»* и *«Можете ли Вы рассматривать...?»*, пишут, что видят прекрасное в *«цветущих деревьях, цветущих сакурах, распускающихся цветах»*.

Немаловажно, что будущие учителя отмечают прекрасное и в учебной среде. Так, третья часть получают удовольствие от процесса изучения материала с преподавателем, который понятно и доступно преподносит его.

Еще треть видят прекрасное в конце занятия. Комментарии к такому ответу не даны, что именно имелось в виду. И остальная часть учащихся не видят ничего эстетического в занятиях.

Таким образом, диагностика уровня эстетической воспитанности играет значительную роль в процессе воспитания будущего учителя. Благодаря анкетированию, устному опросу, а также наблюдениям и непосредственному вмешательству в различного рода ситуации в ходе образовательного процесса преподаватель может оказать влияние на формирование эстетических ценностей, выявить моменты, которые можно (а иногда и нужно) скорректировать. Анкетирование помогает выявить те скрытые способности студентов, которые не всегда заметны во время учебных занятий, но которые, возможно, стоило бы развивать в эстетической деятельности, чтобы изменить систему ценностей с отрицательной на положительную.

Исходя из результатов диагностики уровня сформированности эстетических ценностей будущего учителя можно сделать вывод, что в общем их уровень выше среднего. Есть отдельные студенты, которые демонстрируют высокий уровень эстетической воспитанности, высокий уровень знаний и общей эрудиции.

Причины тому могут быть разные. Во-первых, нельзя забывать, что у каждого студента эстетические познания накапливаются индивидуально, потому они так или иначе будут на разных этапах эстетического развития. Во-вторых, ценности, формируемые в семье или в любом близком окружении будущего учителя, также могут существенно отличаться. И, наконец, образовательная среда имеет немаловажное значение в формировании эстетического вкуса.

Таким образом, эстетическое воспитание должно быть организовано в двух направлениях: оно должно быть всеобщим и индивидуальным. Под всеобщим подразумевается работа с группой, потоком, факультетом по проведению мероприятий эстетической направленности. К ним можно отнести проведение бесед, дискуссий, шоу, конкурсов, квестов и т.д. Сюда же можно включить экскурсии в музеи, походы в театры, на выставки, фильмы, концерты симфонической музыки и др. с последующим анализом и обсуждением увиденного и прослушанного.

В логике доминирующего в настоящее время компетентностного подхода не находится места для непрофильных дисциплин. В результате утрачивается универсализм знаний и сужается круг интересов будущих учителей, обедняется мировоззрение, ограничивается горизонт их видения окружающего мира. Эстетическая неразвитость сказывается на всех сферах жизни общества и ведет к его деградации, беспомощности человека перед

агрессивной пропагандой безвкусицы, зла, насилия, сквернословия. Примером для подражания, с большой долей вероятности, для таких людей станут безнравственные образцы поведения и извращенная система ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Неменский, Б. М.* Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1999. – 264 с.
2. *Макаренко, А. С.* Воспитание и развитие личности в коллективе / А. С. Макаренко. – М. : Амрита, 2022. – 298 с.
3. *Лихачев, Б. Т.* О функциях эстетического воспитания и критике буржуазных художественно-педагогических концепций / Б.Т. Лихачев. – М. : Педагогика, 1971. – 176 с.

Поступила в редакцию 01.12.2023

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

Валуйская Татьяна Леонидовна

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии*

*Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь*

Tatsiana Valuyskaya

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

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

Радивилов Екатерина Александровна

магистрант

*Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь*

Ekaterina Radivilo

MA Student

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

КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ НЕКОНСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

COGNITIVE DISTORTIONS AS A FACTOR IN THE NEUROTIC PERFECTIONISM FORMATION OF STUDENTS OF HUMANITIES

В статье проанализирована взаимосвязь когнитивных искажений с неконструктивным и конструктивным перфекционизмом на основе изученного теоретического материала и проведенного эмпирического исследования со студентами гуманитарных специальностей. Представлены различные подходы к проблеме перфекционизма, рассмотрена его типология, описаны когнитивные искажения, связанные с перфекционизмом. В ходе эмпирического исследования были выявлены статистически значимые взаимосвязи между неконструктивным перфекционизмом и когнитивными искажениями.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *перфекционизм; конструктивный перфекционизм; неконструктивный перфекционизм; когнитивные искажения; студенты; гуманитарный профиль.*

The article analyzes the correlation between cognitive distortions and maladaptive and normal perfectionism on the basis of the studied theoretical material and conducted empirical research with students of humanitarian profile. The article presents various approaches to the problem of perfectionism, examines its typology, provides insight into cognitive distortions associated with perfectionism. In the course of the empirical study statistically significant correlations between cognitive distortions and neurotic and normal types of perfectionism were revealed.

Key words: perfectionism; normal perfectionism; neurotic perfectionism; cognitive distortions; students; humanitarian profile.

Сколько существует человек, столько и существует стремление к улучшению, совершенству. Глубокий смысл скрывается в этимологии перфекционизма. Производное латинское слово *perfectio* означает 'совершенство', которое, в свою очередь, произошло от лат. *perficio* 'доводить до конца', то есть буквально *perfectio (n)* означает 'завершение', а *perfect (us)* 'завершенный (совершенный)'. Иными словами, перфекционизм имеет значение не только как 'стремление к совершенству', но и как 'стремление к целостности'. Американский философ, переводчик и гарвардский лектор С. Л. Кэвелл определял перфекционизм как «нашу первоочередную задачу как человеческих существ, наше самое заветное желание, осознаем мы это или нет», «наш моральный долг», который состоит в том, чтобы «обрести полноту, стать единым целым, чтобы реализовать свою человеческую сущность в мире, который всегда требует одновременного признания человеческой сущности других» [1, p. 19]. Желая понять природу этого порыва и осознавая его неоднородность, теоретики и практики старались раскрыть суть перфекционистских устремлений человека.

До XX века, по общему мнению, перфекционизм рассматривался как исключительно положительное явление, как стремление к идеалу и предъявление высоких требований к себе. Однако с развитием психоанализа подход к проблеме стремления к совершенству существенно изменился: в фокусе внимания оказались негативные проявления и последствия перфекционизма, которые были наиболее заметны у людей, страдающих неврозами. Так, З. Фрейд полагал, что невротик, вытесняя собственные влечения, пытается компенсировать свое чувство неполноценности, подменяет реальное представление о себе на составленный им идеал [2]. В свою очередь, К. Хорни также утверждает, что стремление к совершенству не что иное, как нарциссическая патология характера. Для данной патологии характерно создание образа «идеализированного Я» и попытки его актуализации посредством стремления к совершенству. При этом человек стремится не просто к изменениям, а к переделыванию себя в идеализированный образ, к поддержанию ложного Я-образа. В этом случае человек не направляет всю свою психическую энергию на саморазвитие [3, с. 346]. Еще более категорична современная представительница психоанали-

тического направления Мэрион Вудман, которая указывает на тесную связь между страстным стремлением личности к совершенству и поражением, крахом надежд (что приводит к формированию зависимостей) [4, с. 39–40].

Таким образом, неосознаваемые, эмоционально-мотивационные аспекты индивидуальной жизни человека, реализуемые в переживаниях недостижимости совершенства, направляют развитие такого индивида по ложному пути, отнимают психическую энергию, искажают самосознание и затрудняют самопонимание.

Представитель когнитивного подхода D. Burns определял перфекционизм как «сеть когниций», состоящую из таких компонентов, как: ожидание, интерпретация событий, оценка себя и др. Опираясь на такую сеть представлений, перфекционист оценивает другого (да и самого себя) исключительно по достижениям и продуктивности [5, с. 34–52].

Описывая перфекционизм, Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогорова указывали на такие параметры, как завышенные стандарты деятельности, неадекватный уровень притязаний, чрезмерные требования к другим людям; восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания; чрезмерная самовзыскательность, неугасаемый комплекс неполноценности, основанный на сравнении Я-образа с самыми успешными представителями общества, дихотомическое мышление, фиксация на собственных неудачах и ошибках [6, с. 18–48].

Вместе с тем рассмотрение перфекционизма как исключительно неконструктивного личностного образования оставило в тени его позитивные аспекты. Отвергая такое одностороннее освещение стремления к совершенству, D. Nathsek в 1970-е гг. предложил собственную типологию, в которой выделил два основных вида перфекционизма: нормальный и невротический [7]. Эта типология особенно значима в контексте нашего эмпирического исследования.

Для людей с нормальным (конструктивным, здоровым) перфекционизмом характерен адекватный уровень притязаний. Конструктивный перфекционизм предполагает концентрацию на субъективных достижениях и способах получения желаемого. В отличие от невротического (неконструктивного, патологического, нездорового) стремления к совершенству, основу перфекционизма конструктивного не составляет страх неудачи. Здоровый перфекционизм сочетается у его обладателей с высокой работоспособностью и мотивацией к труднодостижимым целям, добиваясь которых, люди получают удовольствие от процесса и результатов деятельности. При этом ошибки не приносят глубоких душевных страданий и не становятся частью навязчивых мыслей. Человек способен принимать свои промахи и учиться на ошибках, он в состоянии конструктивно оценить себя и других.

Что касается невротического (неконструктивного) перфекционизма, то можно отметить, что в его основе оказываются неправильные установки, которые начали формироваться еще в глубоком детстве и продолжили свое

укоренение во взрослой жизни. Такие выражения, как «Я недостаточно хорош!», «Мне нельзя совершить ошибку!», «Я плохой!», «Я некрасивый!», «Я ни на что не годен!», «Я неудачник!», демонстрируют типичные установки патологических перфекционистов [8]. Известный немецкий психотерапевт С. Шталь описывает неконструктивных перфекционистов как неуверенных в себе людей, проживающих свою жизнь в непрерывной обороне от этой самой жизни. «Достаточно» или «хорошо» никогда не наступят, потому что внутренние раны, которые принес прошлый опыт, еще не зажили и они «программируют» перфекциониста на защиту. Для него успех — лишь временное явление, в его понимании скорее удача, хотя он вкладывает упорный труд. Отсюда следует то, что неконструктивный перфекционизм сопровождается беспокойством, низкой самооценкой, травмирующим опытом, негативными установками, которые преломляют восприятие реальности индивидом. Кроме того, ошибочна проекция неконструктивного перфекциониста: если он находит себя плохим, то проецирует эту оценку и в головы окружающих. Данный механизм отраженного самовосприятия не позволяет думать о себе хорошо и адекватно оценивать свои возможности [8].

Таким образом, перфекционизм — поликомпонентное явление, совмещающее в себе парадоксальность: на конструктивном полюсе — возможность значительного продвижения для личности, на неконструктивном — блокировка множества возможностей и «застревание» в негативных эмоциональных состояниях.

В представленном ранее исследовании мы выявили, каким образом разные виды перфекционизма: Я-ориентированный, адресованный другим и социально предписанный, — взаимосвязаны с когнитивными искажениями [9]. Вывод о том, что возрастание уровня перфекционизма каждого из изученных видов приводит к росту меры представленности когнитивных искажений, видится вполне закономерным. Наиболее насыщенными взаимосвязями с когнитивными ошибками оказался Я-адресованный перфекционизм, а наименее — перфекционизм по отношению к другим. Чтобы не делать поспешных далеко идущих выводов о том, что высокий уровень Я-адресованного перфекционизма является негативным для личности современного студента, мы провели дополнительное исследование с целью дифференциации видов перфекционизма по критерию конструктивности. В данной статье мы описываем и интерпретируем результаты исследования взаимосвязи конструктивного (нормального) и неконструктивного (патологического) перфекционизма с когнитивными ошибками его обладателей. Напомним, что когнитивные ошибки (когнитивные искажения) — это неадекватные неосознаваемые послышки, на которые человек опирается как на фундамент своего социального познания и поведения. Когнитивные искажения в норме присущи познавательной активности человека,

однако их индивидуальное сочетание, мера выраженности и вероятность осознания различны у разных людей. Степень представленности когнитивных искажений неодинакова в норме и патологии.

Понятия «невротический перфекционизм», «нездоровый перфекционизм», «деструктивный перфекционизм» отсылают нас к области психопатологии. Изучая стремление к совершенству и его связи с когнитивными искажениями, мы обратились к обычным студентам, поэтому примем за основу термины «конструктивный перфекционизм» и «неконструктивный перфекционизм».

В эмпирическом исследовании приняли участие 82 студента Минского государственного лингвистического университета в возрасте от 18 до 21 года (преимущественно женского пола). В работе использованы следующие методики: «Краткий дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой [10] и «Опросник когнитивных ошибок» (CMQ. A. Freeman, R. DeWolf в адаптации Е. А. Боброва, Е. В. Файзрахмановой) [11].

«Краткий дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой оценивает здоровое, конструктивное стремление к совершенству: установление высоких, но находящихся в пределах досягаемости стандартов, а также потребность в управлении недостижимых и нерациональных стандартов.

«Опросник когнитивных ошибок» (CMQ А. Freeman, R. DeWolf, в адаптации Е. А. Боброва, Е. В. Файзрахмановой) позволяет выявить такие когнитивные искажения, как: «Персонализация», «Преувеличение опасности», «Чтение мыслей», «Катастрофизация», «Морализация», «Выученная беспомощность», «Максимализм», «Упрямство», «Гипернормативность» и степень их выраженности у личности.

В качестве метода статистической обработки данных применялся корреляционный анализ (вычислялся коэффициент линейной корреляции Пирсона). Это объясняется тем, что распределение данных приближается к нормальному.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что конструктивный перфекционизм взаимосвязан с меньшим количеством когнитивных ошибок, чем неконструктивный.

В результате обработки данных были обнаружены многочисленные значимые корреляции между неконструктивным перфекционизмом и когнитивными искажениями (таблица). Неконструктивный перфекционизм умеренно прямо пропорционально взаимосвязан с такими когнитивными ошибками, как «Упрямство» ($r = 0,6$), «Выученная беспомощность» ($r = 0,6$), «Максимализм» ($r = 0,53$) и «Катастрофизация» ($r = 0,51$). Чем выше у студента уровень неконструктивного перфекционизма, тем сильнее мера выраженности данных когнитивных искажений. Максимализм считается некоторыми учеными ядром перфекционизма, основной когнитивной ошибкой, ассоциированной со стремлением к совершенству [9; 12]. Данное когнитивное искажение часто

интерпретируют в терминах «все или ничего». Ранее мы обнаружили сильную корреляцию максимализма с Я-адресованным перфекционизмом, а также умеренные корреляции с социально предписанным и адресованным другим перфекционизмом [9].

**Взаимосвязь когнитивных искажений
с конструктивным и неконструктивным видами перфекционизма
(статистически достоверные корреляции, r)**

Когнитивные искажения	Виды перфекционизма	
	Неконструктивный перфекционизм	Конструктивный перфекционизм
Персонализация	0,35	-
Упрямство	0,6	-
Морализация	0,4	-
Катастрофизация	0,51	-
Выученная беспомощность	0,6	-0,31
Максимализм	0,53	-
Гипернормативность	0,3	-
Чтение мыслей	-	-
Преувеличение опасности	-	-

В исследовании J. E. Nyland также выявлена значимая взаимосвязь неконструктивного перфекционизма и когнитивного искажения «Максимализм» [12]. Таким образом, полученные данные согласуются с результатами других исследований. В комплекс когнитивных искажений, ассоциированных с неконструктивным перфекционизмом, ожидаемо входит упрямство, демонстрирующее негибкость перфекционистских установок, выученная беспомощность, лишаящая личность веры в свои возможности, и катастрофизация, отражающая склонность преувеличивать значимость проблем и реагировать на них отрицательными эмоциями. Из девяти представленных в методике когнитивных искажений семь оказались взаимосвязанными с неконструктивным перфекционизмом. Три когнитивных искажения: «Морализация» ($r = 0,4$), «Персонализация» ($r = 0,35$) и «Гипернормативность» ($r = 0,3$) слабее ассоциированы с неконструктивным перфекционизмом, однако корреляции являются статистически достоверными.

Когнитивные ошибки «Чтение мыслей» и «Преувеличение опасности» не взаимосвязаны не только с неконструктивным перфекционизмом, но и с другими видами стремления к совершенству (с Я-адресованным, социально предписанным и адресованным другим).

Обратившись к конструктивному полюсу перфекционизма, можно заметить, что эта переменная нашего исследования не взаимосвязана с большинством когнитивных искажений. С ростом уровня конструктивного (адаптивного) перфекционизма не происходит ни увеличения, ни уменьшения степени выраженности когнитивных ошибок. Исключение составляет выученная беспомощность, которая несколько снижается по мере повышения уровня конструктивного перфекционизма личности студента. Таким образом, неконструктивный перфекционизм может быть обусловлен несовершенством сформировавшихся у личности когнитивных схем, в которые включается большое количество когнитивных искажений.

В итоге проведенного исследования подтвердилась первоначальная гипотеза о том, что неконструктивный перфекционизм по сравнению с конструктивным взаимосвязан с большим количеством когнитивных ошибок. Также были получены и некоторые дополнительные результаты.

Например, в работе J. E. Nyland выявлена положительная взаимосвязь конструктивного перфекционизма и когнитивного искажения «Максимализм» [12], не подтвержденная в данном нашем исследовании. Новые результаты вошли в противоречие с нашим собственным утверждением о том, что максимализм является неременным атрибутом разных видов перфекционизма: конструктивный перфекционизм (либо, вероятно, конструктивный перфекционизм студенток гуманитарных специальностей) оказался исключением из этого правила.

Дополнительным итогом исследования можно считать подтверждение валидности методики «Краткий дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой [10]: водораздел между конструктивным и деструктивным перфекционизмом проходит по степени выраженности когнитивных искажений.

Полученные результаты также указывают на когнитивную природу неконструктивного перфекционизма личности в студенческом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Cavel. S. Cities of Words: Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life / S. Cavel. – Cambridge; Harvard : MA: Harvard Univ. Press, 2005. – 458 p.*
2. *Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. – Фолио, 2010. – 188 с.*
3. *Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 346 с.*
4. *Вудман, М. Страсть к совершенству. Юнгианское понимание зависимости / М. Вудман. – М.: Класс, 2006. – 272 с.*

5. *Burns, D. D.* The perfectionist's script for self-defeat / D. D. Burns // *Psychology Today*. – 1980. – November. – P. 34–52.
6. *Гаранян, Н. Г.* Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // *Московский психотерапевтический журнал*. – 2001. – № 4. – С. 18–48.
7. *Hamachek, D.* Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // *Psychology*. – 1978. – Vol. 15. – P. 27–33.
8. *Шталь, С.* Ребенок в тебе должен обрести дом. Вернуться в детство, чтобы исправить взрослые ошибки / С. Шталь. – М.: Эксмо, 2023. – 304 с.
9. *Валуйская, Т. Л.* Взаимосвязь перфекционизма и когнитивных искажений у студентов гуманитарных специальностей / Т. Л. Валуйская, Е. А. Радивилю // *Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*. – 2023. – № 1 (43). – С. 40–49.
10. *Золотарева, А. А.* Краткий дифференциальный тест перфекционизма: проверка кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик / А. А. Золотарева // *Культурно-историческая психология*. – 2018. – Т. 14. – № 1. – С. 107–115.
11. *Бобров, А. Е.* Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги [Электронный ресурс] / А. Е. Бобров, Е. В. Файзрахманова // *Доктор.Ру*. – 2017. – № 8 (137). – С. 59–65. – Режим доступа: <https://journaldoctor.ru/catalog/psikhiatriya/oprosnik-kognitivnykh-oshib/>. – Дата доступа: 27. 10. 2023.
12. *Nyland, J. E.* Dysfunctional Cognitions: Associations with Perfectionistic Thinking Utilizing the Positive and Negative Perfectionism Construct [Electronic resource] / J. E. Nyland // *McNair Scholars Journal*. – 2004. – Vol. 8: Iss. 1, Art. 8. – Mode of access: <https://scholarworks.gvsu.edu/mcnair/vol8/iss1/8>. – Date of access: 11. 11. 2022.

Поступила в редакцию 01.11.2023

УДК 159.953:028

Иванов Олег Владимирович*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии**Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь***Oleg Ivanov***PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology**Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
oleg.ivanov.mslu@gmail.com*

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ СКОРОЧТЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

THE PROS AND CONS OF SPEED READING: A COMPARATIVE STUDY

Статья посвящена изучению эффективности скорочтения как метода восприятия письменного текста по сравнению с обычным чтением. Проведенный обзор существующих исследований по проблеме выявил отсутствие обоснованных научных данных, позволяющих рассматривать скорочтение как эффективный способ восприятия различных текстов. В ходе эмпирического исследования, включавшего два этапа, мы попытались выбрать наиболее эффективный метод скорочтения из нескольких возможных, отдав предпочтение технике трекинга, после чего было произведено сравнение эффективности данной техники с традиционным чтением. На основании полученных эмпирических данных можно сделать вывод о том, что на первых этапах освоения скорочтения, хоть и сопровождается незначительной положительной динамикой, не позволяет добиться существенных преимуществ в плане понимания и запоминания прочитанного.

К л ю ч е в ы е с л о в а: чтение; восприятие текста; скорочтение; понимание речи.

The paper examines the effectiveness of speed reading as a method of written text comprehension when compared to traditional reading. A review of existing research on the topic revealed a lack of well-founded data on the effectiveness of speed reading when processing various discourse types. In our empirical study we attempted to identify an effective speed reading technique and then examine its effectiveness compared to traditional reading. Despite some minor positive changes observed when using the tracking technique, the data obtained did not allow us to establish significant advantages of speed reading, at least in the initial stages of mastering the skill.

K e y w o r d s: reading; reading comprehension; speed reading; speech comprehension.

Современный мир накопил огромный объем знаний из самых разных областей науки, искусства, культуры и истории, отражающих богатство и разнообразие человеческого опыта, творчества и достижений. Они ежедневно пополняются новыми достижениями, и в данной связи возникают проблемы

в их передаче и освоении. Ни одному человеку не под силу обработать такое количество информации. Следует сразу оговориться, что усвоить даже основной объем знаний по определенной дисциплине проблематично для большинства людей, учитывая не только и не столько ограниченность времени и ресурсов, доступных для обучения, сколько быстрый темп развития науки и технологий, постоянно порождающих новые идеи и концепции, непрерывно усложняющие любую отрасль науки.

Возникает необходимость поиска новых эффективных способов обработки этих знаний, которые бы позволили не только сохранять и передавать человеческое наследие (для данной цели вполне подошли бы цифровые архивы и библиотеки), но также создавать на их основе новые продукты и услуги, улучшать качество жизни и решать глобальные проблемы. Мы не затрагиваем проблему искусственного интеллекта, который уже сегодня на основе прогрессивных технологий и алгоритмов способен сортировать, обобщать, упрощать и выделять наиболее важную информацию.

Предлагаются самые разные пути решения названной проблемы: от формирования у учащихся и студентов критического мышления, аналитических навыков и системного подхода к изучаемому материалу до совершенствования самого процесса обработки воспринимаемого материала. В последнем случае речь в первую очередь идет об использовании методов скорочтения, коих сегодня можно найти немало. В этой связи хотелось бы разобраться в том, насколько скорочтение как способ обработки текста способен решить проблему оперативного получения новых знаний.

Что касается средней скорости чтения у большинства взрослых людей, в разных источниках обычно называется цифра 200–250 слов в минуту, в зависимости от жанра и тематики сообщения, а также возраста и уровня образования индивида. В то же время можно встретить рекламные объявления (особенно в Интернете), обещающие потенциальным клиентам новые навыки, позволяющие им обрабатывать письменную речь со скоростью в несколько раз быстрее обычного.

Ключевой вопрос научной психологии и психолингвистики в данном случае – насколько возможно ускорить обработку сообщений? Действительно ли можно в таком темпе полноценно обработать сложное сообщение, например, научную или хотя бы научно-популярную статью?

Подобные исследования проводятся уже давно. Так, например, К. Штайнер, обобщая имеющиеся данные по проблеме скорочтения, проведенные до 1978 года, отмечает успешность отдельных программ скорочтения в достижении более высокой скорости обработки информации, одновременно обращая внимание на то, что это может негативно сказываться на качестве и правильности понимания прочитанного, то есть основных целях чтения как

вида речевой деятельности [1]. Автор также обращает внимание на сложность полноценной психологической оценки эффективности скорочтения, учитывая большое число различных факторов и возможных интерпретаций полученных данных, а также то, что некоторые программы скорочтения, по сути, основаны на овладении целым рядом дополнительных навыков.

В обзорной работе, опубликованной в 1986 году, У. Брозо и Дж. Джонс также проанализировали большое число опубликованных исследований по данной проблеме, как К. Штайнер, отметив сложность ее экспериментального исследования, а также обратив внимание на их низкий научный уровень. Авторы отмечают наличие объективных препятствий, ограничивающих возможности ускоренной визуальной обработки текста. Также они делают вывод о том, что необычайно высокую скорость обработки текста отдельными читателями (1000 слов в минуту и более) можно объяснить применением беглого просмотра (сканирования), который следует отличать от полноценного чтения, учитывая, что подобные показатели нередко сопровождаются почти полным отсутствием понимания. С учетом разных факторов (регрессий, фиксаций, понимания) более адекватным показателем скорочтения, по мнению этих авторов, следует считать цифру от 300 до 600 слов в минуту [2].

Энтони Данендрен в своей обзорной статье обращает особое внимание на специальные компьютерные программы для скорочтения, такие как Spritz, основная идея которой заключается в ускоренной демонстрации слов, размещенных в ограниченной зрительной зоне: предполагается, что, фокусируясь на этой зоне, читатель сможет распознавать слова, не перемещая глаза, что тем самым позволит ускорить обработку письменной речи. Однако автор справедливо замечает, что чтение не ограничивается перемещением глаз: на качество данного процесса сильно влияют мыслительные действия, связанные с пониманием значения слов. Учитывая же, что распознавание незнакомых и длинных слов, как правило, требует больше времени, подобные программы могут оказать читателю «медвежью услугу»: когда субъект неспособен в быстром темпе понять многие мысли, программа становится, скорее, тормозом, чем двигателем обработки информации [3].

Схожие идеи содержатся в статье «So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help?», авторы которой скептически воспринимают как заверения многих разработчиков программ насчет эффективности скорочтения, так и предлагаемые ими инструменты для достижения этой цели [4]. Проанализировав многочисленные исследования, посвященные проблеме чтения, авторы пришли к выводу об отсутствии научного подтверждения эффективности скорочтения для понимания и запоминания больших объемов письменно-речевой информации за короткий временной интервал. По их мнению, за любое увеличение объема обработанного материала приходит-

ся заплатить менее качественным пониманием содержания. Что же касается дополнительного ресурса, который якобы появляется у читателя при устранении избыточных движений глаз, авторы признают, что подобное может несколько ускорить обработку сообщения, но не более чем на 10 %, при этом читатель лишается такого неоспоримого преимущества, как возможность вернуться к предыдущему контексту, что приводит не столько к улучшению, сколько к ухудшению понимания прочитанного. В итоге успешным скорочтение может стать лишь в случае, когда читатель уже хорошо знаком с темой сообщения, что позволяет быстро распознать его ключевые вехи. Заслуживает внимания и вывод авторов о том, что улучшить обработку письменно-речевой информации может лишь богатый опыт чтения с целью понимания, в ходе которого читатель формирует навыки взаимодействия с письменной речью, расширяет свой словарный запас, а также овладевает важными умениями прогнозирования развития сюжета.

Целью нашего эмпирического исследования стало выявление того, как скорочтение (по крайней мере, на начальных этапах овладения данным навыком) влияет на эффективность обработки информации в ситуациях, когда перед субъектом стоит задача оперативно прочитать научно-популярный текст, а также сопоставить полученные результаты с показателями восприятия текста без использования специальных методик чтения.

На начальном (пилотажном) этапе мы попытались выявить метод скорочтения, позволяющий достичь наибольших результатов за непродолжительный период обучения, а затем в ходе основной части эксперимента сравнить показатели восприятия научно-популярного текста (с использованием данного метода) с показателями восприятия схожего текста без использования методов скорочтения.

Для эмпирического изучения мы выбрали три техники скорочтения, часто встречающиеся в Интернете, а также содержащиеся в пособии Т. Казанцева. Согласно автору, они позволяют избавиться от субвокализации в процессе чтения, благодаря чему скорость чтения «не ограничена внутренними мышечными колебаниями, а зависит исключительно от наших зрительных навыков» [5].

Первый из выбранных методов скорочтения предполагает концентрацию на дыхании, заключааясь в осознанных вдохах и выдохах. В данном случае субъект начинает процесс чтения параллельно с вдохом и заканчивает на выдохе, в случае коротких предложений обрабатывая за один «сеанс» несколько предложений или даже небольшой абзац. Второй – техника трекинга, позволяющая с помощью карандаша или пальца руки задавать себе определенный темп чтения. Наконец, третий из выбранных методов предполагал использование метронома, который также задает определенный темп, под который читатель должен подстраивать свой индивидуальный темп чтения.

Не затрагивая отдельно вопрос того, насколько в процессе чтения целесообразно избавляться от субвокализации, мы попытались выяснить, как использование подобных методов влияет на скорость и качество обработки письменно-речевых сообщений.

В пилотажном этапе исследования приняли участие 18 испытуемых в возрасте от 20 до 27 лет, которым сначала предлагалось прочитать научно-популярный текст без использования скорочтения (испытуемых просили прочитать его как можно быстрее, при этом никаких объективных ограничений не вводили). Согласно полученным эмпирическим данным средняя скорость чтения по всей выборке составила 155 слов в минуту, количество адекватно воспроизведенных смысловых единиц (от общего количества) составило 32,7%, а количество вопросов, на которые испытуемые сумели правильно ответить, составило в процентном выражении 73%.

После этого испытуемые были разделены на три группы по 6 человек. В каждой из групп провели два обучающих занятия по овладению одним из названных выше методов скорочтения. После этого всем участникам эксперимента предлагалось прочитать новый научно-популярный текст, но уже с использованием освоенного метода скорочтения.

Эмпирические данные, полученные в результате итогового среза, подверглись качественной и количественной обработке. В первую очередь были сопоставлены результаты до и после применения методов скорочтения на основе парного t -критерия Стьюдента. Средняя скорость чтения незначительно уменьшилась после использования скорочтения (с 152,2 до 146 слов в минуту), однако данное различие не получило статистической значимости: $t(17) = 0,7$, $p = 0,49$. Средний процент воспроизведенных смысловых единиц увеличился после использования методов скорочтения (с 19,9 до 23%), хотя данное различие также оказалось статистически незначимым: $t(17) = 1$, $p = 0,312$. Практически отсутствовали изменения в среднем количестве правильных ответов на контрольные вопросы после использования скорочтения (увеличение с 71,1 до 71,7%); данный показатель также оказался статистически незначимым: $t(17) = 0,1$, $p = 0,899$.

Полученные результаты говорят в пользу того, что техники скорочтения не оказывают существенного влияния на скорость чтения, воспроизведение содержания и количество правильно отвеченных вопросов, по крайней мере, на начальном этапе овладения ими.

С целью определения наиболее эффективного из трех использованных методов скорочтения нами был проведен многофакторный дисперсионный анализ, в котором изучалось влияние каждого из них на три выбранных показателя эффективности чтения. Статистически значимых различий между тремя группами обнаружено не было ($F = 1,697$, $p > 0,05$). Для дальнейшего анализа данных нами был применен критерий Тьюки, с помощью которого были про-

ведены парные сравнения между группами, которые также не выявили статистически значимых различий между группами. Техника трекинга оказалась нам несколько более эффективной с точки зрения адекватно воспроизведенных смысловых единиц и адекватно отвеченных вопросов.

Обращает на себя внимание достаточно заметный разброс индивидуальных показателей чтения у отдельных испытуемых: от 90 до 244 слов в минуту без применения методов скорочтения и от 80 до 183 в случае их применения, от 4 до 38 % и от 5 до 45 % воспроизведенных смысловых единиц соответственно, а также от 50 до 100 % и от 50 до 90 % правильных ответов на контрольные вопросы соответственно. Подсчет стандартного отклонения выявил несколько более стабильные результаты при использовании методов скорочтения: по крайней мере, это касается показателей скорости чтения и количества правильно отвеченных вопросов: данный показатель составил соответственно 26,4 при использовании скорочтения (против 29,9 в случае традиционного чтения) и 13,4 (против 16,4). В то же время для количества воспроизведенных смысловых единиц показатели стандартного отклонения различались незначительно, составив 10,6 без использования техник скорочтения и 11,5 при их использовании.

Для выявления того, насколько эффективность применения методов скорочтения может быть связана с индивидуальными качествами, характеризующими особенности чтения у индивида, мы сопоставили все полученные данные с использованием коэффициента корреляции Спирмена, который выявил слабую и очень слабую корреляцию во всех случаях: для скорости чтения $r_s = 0,090$, $p = 0,723$ (очень слабая корреляция), для воспроизведенных смысловых единиц $r_s = 0,389$, $p = 0,110$ (средняя корреляция, не достигающая уровня значимости 0,05), для адекватно отвеченных вопросов $r_s = 0,267$, $p = 0,285$ (слабая корреляция). Эти данные позволяют предположить, что успешность применения методов скорочтения определяется не столько общим уровнем развития умений чтения у каждого отдельного субъекта, сколько некоторыми индивидуальными факторами.

Учитывая малую выборку испытуемых для каждого из предложенных техник скорочтения, мы продолжили исследование, сосредоточившись на одной из них (технике трекинга), и предприняли попытку применить ее в новой группе испытуемых – студенты Минского государственного лингвистического университета (возраст 21–22 года).

Как и в случае пилотажного эксперимента, испытуемым было сначала предложено прочитать в быстром темпе научно-популярный текст без использования методов скорочтения. Согласно полученным эмпирическим данным средняя скорость чтения по всей выборке составила 153,7 слов в минуту, количество адекватно воспроизведенных смысловых единиц (от общего количества) – 16,8 %, а процент правильно отвеченных вопросов составил 65 %.

После этого в группе было проведено два обучающих занятия по овладению техникой трекинга, после чего всем участникам эксперимента предлагалось прочитать новый текст, одинакового размера и сложности, но уже с использованием освоенного метода скорочтения. На основании полученных данных можно сделать вывод, что техника трекинга оказала некоторое положительное влияние на скорость чтения и понимание текста. Средняя скорость чтения увеличилась с 153,7 до 155,7 слов в минуту, стандартное отклонение уменьшилось с 33,8 до 29,5, что указывает на более выраженную консистентность результатов при использовании техники скорочтения. Средний процент адекватно воспроизведенных смысловых единиц увеличился с 16,75 до 18,2 %, при этом стандартное отклонение также увеличилось с 7,9 до 9,5, что может свидетельствовать о том, что некоторые студенты могли извлечь больше пользы от предложенной техники скорочтения, чем другие. Средний процент правильно отвеченных вопросов увеличился с 65 до 86 %; последний показатель к тому же сопровождался уменьшением стандартного отклонения. Парный t-критерий Стьюдента, однако, показал статистически значимую разницу лишь в отношении правильно отвеченных вопросов до и после применения техники быстрого чтения ($t(9) = 4, p = 0,003$).

Нельзя не отметить снижение основных показателей чтения у ряда испытуемых после использования скорочтения. Некоторые из участников в последующей беседе отмечали, что данный метод скорочтения им не подходит. В то же время у отдельных испытуемых использование данного метода привело к заметному улучшению показателей чтения. Можно предположить, что скорочтение имеет успех в первую очередь тогда, когда тот или иной метод соответствует индивидуальным особенностям субъекта.

Если попытаться предложить психологическую интерпретацию использования техники трекинга, можно предположить, что планомерная фиксация на воспринимаемых лексических единицах в некотором роде «дисциплинирует» внимание субъекта, вызывая повышенную концентрацию на новых лексических единицах. Это может оказаться полезным для менее эффективных читателей, характеризующихся, по данным У. Брозо и Дж. Джонса, большим числом и длительностью фиксаций, а также большим числом регрессий и в целом более хаотичными движениями глаз [2]. Вероятно, техника трекинга позволяет до определенной степени устранить именно эти побочные эффекты в некоторых видах чтения.

Таким образом, проведенный эксперимент выявил некоторые незначительные улучшения основных показателей чтения после применения такой техники скорочтения, как трекинг, которые, однако, нельзя оценить как достаточно существенные и позволяющие утверждать, что скорочтение приводит к значительному прогрессу в плане чтения. Это можно интерпретировать таким

образом, что для того, чтобы техника быстрого чтения начала приносить более ощутимые результаты, требуется более длительное время на ее освоение. Данное предположение требует дальнейшего исследования и может стать предметом будущих экспериментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Steiner, K. Speed Reading Revisited / Karen Steiner // Journal of Reading. – 1978. – V. 22, № 2. – P. 172–176.*
2. *Brozo, W. G. A Content and Critical Analysis of 40 Speed Reading Books / William G. Brozo, Jerry L. Johns // Journal of Reading. – 1986. – V. 30, № 3. – P. 242–247.*
3. *Данендрен, Э. Есть ли предел скорости чтения и как его достичь [Электронный ресурс] / Э. Данендрен // BBC Future. – 2014. – Режим доступа: https://www.bbc.com/russian/science/2014/10/141009_vert_fut_reading_superspeed. – Дата доступа: 04.10.2023.*
4. *Rayner, K. So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help? [Electronic resource] / K. Rayner [et al.] // Psychological Science in the Public Interest. – 2016. – V. 17, № 1. – Mode of access: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100615623267>. – Date of access: 04.10.2023.*
5. *Казанцев, Т. Экспресс-курс по Скорочтению. Научись читать в 3 раза быстрее и понимать лучше [Электронный ресурс] / Т. Казанцев // Litres. – 2020. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/timur-kazancev/ekspress-kurs-po-skorochteniu-nauchis-chitat-v-3-raza-bystr-54196825/chitat-onlayn/>. – Дата доступа: 04.10.2023.*

Поступила в редакцию 18.10.2023

УДК 378.015.3

Полещук Юлия Анатольевна*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и организационной
психологии**Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка
г. Минск, Беларусь***Yuliya Poleshchuk***PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of General and Organizational Psychology**Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
poleshchuk@bspu.by*

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

MANIFESTATION OF PROFESSIONAL PERSONALITY TYPES OF COLLEGE AND UNIVERSITY STUDENTS

В статье рассматриваются теоретические аспекты типологии профессий, приводятся данные эмпирического исследования профессиональных типов личности у учащихся колледжа и студентов университета.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *профессиональный тип личности; учащиеся; студенты.*

The article discusses the theoretical aspects of the typology of professions and provides data from an empirical study of professional personality types among college and university students.

К e y w o r d s: *professional personality type; college students; students.*

Сложность и динамичность современного рынка труда предполагает высокую конкуренцию выпускников учреждений высшего образования. В таких условиях значимую роль играют не только сформированные компетенции, но и профессиональная направленность личности, ориентация на построение карьеры. В этой связи актуальным становится изучение личностных характеристик, способствующих профессиональному росту и развитию.

Для успешной мотивации обучения в период получения как среднего, так и высшего профессионального образования важно понимание личностью соответствия между собственными личностными и профессиональными качествами и требованиями профессии. Оптимальный профессиональный выбор с учетом запросов рынка труда, собственных профессиональных интересов и возможностей будет способствовать удовлетворенности на этапе профессиональной деятельности.

Изучение профессионального развития личности в советской и постсоветской психологии во многом связано с этапами становления профессионала. Существуют периодизации развития человека как субъекта труда (Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, В. А. Бодров, Ю. А. Поваренков). Большинство авторов сходятся во мнении, что этап профессионального обучения, когда формируется профессиональная идентичность, закладываются основы индивидуального стиля профессиональной деятельности, является важным и значимым для будущей деятельности специалиста. Изучению профессий способствует предложенная Е. А. Климовым классификация профессий [1]. На основе предмета труда автор выделяет следующие типы: человек – природа, человек – техника, человек – человек, человек – знаковая система, человек – художественный образ. Для определения данных типов автором разработан «Дифференциально-диагностический опросник», применение которого существенно облегчает выбор профессии в юношеском возрасте [2].

Исследование профессионального развития в зарубежной психологии в основном связано с общим (целостным) развитием личности. В то же время существуют определенные теории профессионального развития.

По мнению Дж. Голланда, профессиональный выбор личности базируется на ее интересе к профессии, при этом обязательным становятся учет целей, ценностных ориентаций, способностей и склонностей, предпочтительных профессиональных ролей [3]. Люди с похожими личностными характеристиками (взглядами, склонностями, установками) выбирают одни и те же профессии. Представители конкретной профессии в деятельности проявляют себя сходным образом, что приводит к созданию определенной профессиональной среды. Автор выделяет шесть профессиональных типов личности: *реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциальный, предприимчивый, артистический*, а также шесть профессиональных сред с одноименными названиями (реалистическая, интеллектуальная, социальная, конвенциальная, предприимчивая, артистическая).

Р е а л и с т и ч е с к и й тип личности характеризуется направленностью на конкретные действия и результаты. **И н т е л л е к т у а л ь н ы й** (исследовательский) тип личности предпочитает аналитическую работу, обладает развитым мышлением. **С о ц и а л ь н ы й** тип ориентирован на межличностное взаимодействие, поскольку любит и умеет общаться. **К о н в е н ц и а л ь н ы й** тип выбирает деятельность, регламентированную конкретными, четкими предписаниями. **П р е д п р и и м ч и в ы й** (предпринимательский) тип обладает лидерскими качествами, может оказывать влияние на других людей для достижения собственных целей. **А р т и с т и ч е с к и й** тип предпочитает профессии, связанные с искусством [3].

Успешность в трудовой деятельности зависит от того, насколько данный тип личности соответствует требованиям профессиональной среды, в кото-

рой он работает. Оптимальным считается функционирование в одноименной среде. В данном случае человек испытывает наибольшую удовлетворенность от процесса и результатов своей работы и может построить карьеру.

Изучение профессиональных типов личности проводилось в двух учреждениях образования – филиале Белорусского государственного экономического университета «Минский торговый колледж» и Институте психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Респондентами выступили 30 учащихся в возрасте 17–18 лет и 30 студентов в возрасте 19–20 лет. Для исследования был использован опросник Дж. Голланда, позволяющий выявить шесть названных профессиональных типов личности [4], применение которого наиболее продуктивно в период получения профессионального образования, когда есть возможность соотнести свой профессиональный тип и профессиональную среду, в которой предстоит работать.

Результаты диагностики будущих специалистов отражены в таблице.

Профессиональные типы личности учащихся и студентов
(по методике Дж. Голланда)

Профессиональный тип личности	Выраженность профессионального типа, %	
	учащиеся	студенты
1. Реалистический	3	16
2. Интеллектуальный	3	15
3. Социальный	27	22
4. Конвенциональный	7	10
5. Предприимчивый	7	14
6. Артистический	53	23

Представленные данные позволяют отметить, что профессиональные типы личности у респондентов выражены неравномерно. Наибольшие расхождения отмечаются у учащихся колледжа, где с максимальным отрывом доминируют артистический и социальный типы. У студентов также преобладают артистический и социальный типы, достаточно выражены реалистический, предприимчивый и интеллектуальный типы, последнее место занимает конвенциональный тип. При анализе результатов следует учитывать, что наиболее информативны показатели первых трех доминирующих типов (по мнению автора методики).

Первым по значимости у респондентов данной выборки выступает артистический тип, отмеченный у 57 % учащихся и 23 % студентов. Представители данного типа ориентированы на свой внутренний мир, на собственные чувства, обладают хорошей интуицией, сопереживают, изобретательны, осторожны, уважительно относятся к другим. Могут быть индивидуалистичными до эгоизма, импульсивны, независимы, наслаждаются одиночеством и любят свободу действий. Испытывают независимость в своих решениях, проявляют оригинальность. Мотивированы на достижения в сфере творчества [3; 4]. Однако можно предположить, что испытуемые не столько нацелены на профессии, связанные с творчеством, сколько «преобладание данного типа может объясняться ориентацией респондентов на определенные стороны будущей профессиональной деятельности, предполагающие ориентацию на собственные эмоции и ощущения, образность мышления, на потребность в самовыражении и самостоятельность» [5, с. 117]. Здесь следует отметить, «что некоторые трудности могут возникнуть у тех представителей артистического типа, которые ориентированы на внешнее позиционирование себя» [6, с. 59] как представителя своей профессии.

Вторым по значимости отмечается социальный тип, выраженный у 27 % учащихся и 22 % студентов. Эти обучающиеся испытывают потребность во взаимодействии, легко умеют устанавливать межличностные контакты, способны выслушивать проблемы других людей и помогать им искать решения. Они социально активные, ответственные, обладают хорошими навыками межличностного общения, способны эффективно распространять свои собственные взгляды и идеи [3; 4]. Это оптимальный профессиональный тип для респондентов исследуемой выборки как для будущих специалистов социэкономических профессий.

Достаточно равномерно у студентов выражены реалистический (16 %), интеллектуальный (15 %) и предприимчивый (14 %) типы. У учащихся колледжа они проявляются слабо (предприимчивый тип отмечен у 7 %, реалистический и интеллектуальный – по 3 %). Представители реалистического типа любят заниматься конкретной и практической работой, требующей моторных навыков, ориентируются на настоящее время, умеют четко оценивать результаты своей работы, самостоятельно выполнять задания, сосредоточены на личном удовлетворении от результата деятельности [3; 4]. Данные характеристики могут быть полезны учащимся и студентам при выполнении работы технического характера.

У обучающихся исследовательского типа присутствует склонность к интеллектуальной деятельности, интерес к абстрактным вопросам, рациональному исследованию мира, познанию нового; они обладают способ-

ностью к инновациям, творчеству и самореализации, предпочитают работать или учиться в спокойной обстановке [3; 4]. Для респондентов данной выборки такой тип затребован при реализации научной деятельности.

У респондентов предприимчивого типа отмечается уверенность в себе, лидерские и управленческие навыки, способность оценивать потребности рынка и быстро принимать решения. Они избегают однозначных ситуаций, монотонной умственной деятельности, предпочитают конкурировать, руководить и организовывать, умеют преодолевать трудности и добиваться успеха, готовы идти на риск и неопределенность [3; 4].

Наименее представлен у студентов конвенциональный тип, его отметили 10% испытуемых, у учащихся колледжа он занимает предпоследнее место и составляет 7%. Такие обучающиеся предпочитают четко структурированную деятельность, с конкретными и понятными предписаниями, во многом связанную с символами. Они надежны и консервативны [3; 4]. Эти характеристики применимы для испытуемых исследуемой выборки, когда есть необходимость работать с большими массивами данных и электронной информацией.

Данные, полученные в результате диагностики, могут объясняться содержательными характеристиками профессиональных типов личности и особенностями выборки.

Преобладание артистического, социального и предприимчивого типов у студентов было отмечено и в предыдущих наших исследованиях, что предсказуемо для будущих специалистов социэкономических профессий [5; 6].

Для проведения статистического анализа показателей выраженности профессиональных типов личности у учащихся и студентов применялся U-критерий Манна-Уитни, позволяющий определить различия между малыми выборками. Его использование позволило выявить различия по выраженности реалистического ($p \leq 0,01$), интеллектуального ($p \leq 0,05$) и конвенционального ($p \leq 0,01$) профессиональных типов личности. Указанные типы занимают средние значения как у учащихся, так и у студентов и не являются ведущими для будущей профессиональной деятельности.

Для успешной реализации личности в профессии, по мнению Дж. Голланда, важен не только профессиональный тип личности, но и профессиональная среда, в которой будет работать специалист.

При составлении профессиограмм Е. С. Романова предложила термин «профессиональный интерес» [7], который можно соотнести с профессиональным типом и, следовательно, с профессиональной средой (по Дж. Голланду).

Деятельность студентов (будущих психологов) связана с социальной профессиональной средой, в то время как учащиеся колледжа (представители торговой деятельности) будут трудиться в предпринимательской (предприимчивой) профессиональной среде [6].

Для работы в социальной среде наиболее подходящим считается социальный тип личности. Допустимыми для социальной профессиональной среды

являются артистический и предприимчивый типы. Дополнительный профессиональный интерес у психологов – артистический [7], для данной профессиональной среды наиболее оптимальным является артистический тип, также подходят интеллектуальный и социальный типы [3].

Основной профессиональный интерес, отмеченный для представителей торговой деятельности, – это предпринимательский [7]. Для предприимчивой (предпринимательской) профессиональной среды наиболее подходящим является предприимчивый тип, а также социальный и конвенциальный типы [3]. Дополнительный интерес – социальный [7].

Для сравнения проявления профессиональных типов в конкретной среде нами были посчитаны суммарные показатели определяющих трех профессиональных типов (основного и дополнительных) для представителей колледжа и университета.

Выраженность социального, артистического и предприимчивого типов, подходящих для деятельности в социальной профессиональной среде, у студентов составляет 59 %, что создает хороший прогноз для работы будущих психологов. У учащихся данный показатель составляет 87 %. Следует отметить, что для них это дополнительная профессиональная среда, однако данные представлены самым большим числом. Это может быть связано с ориентацией на те стороны будущей профессии, где приоритетным выступает межличностное взаимодействие, характерное для социального типа и социальной среды.

Проявление предприимчивого, социального и конвенциального типов, оптимальных для предпринимательской среды, у учащихся составило 41 %. У студентов – 46 %, хотя для них данная среда не является определяющей, а может служить резервной после социальной и артистической. Недостаточно высокие показатели у учащихся могут объясняться не полной вовлеченностью в будущую профессиональную деятельность.

Для работы в артистической профессиональной среде, где важны показатели артистического, социального и интеллектуального типов, суммарный показатель у учащихся составляет 83 %, у студентов – 60 %. Здесь следует отметить, что респонденты ориентируются не столько на содержание самой среды в целом, сколько на те ее стороны, которые позволяют проявить отдельные личностные характеристики, связанные с артистизмом.

Таким образом, можно констатировать, что учащиеся менее подготовлены к деятельности в соответствующих профессиональных средах, чем студенты. Это может объясняться не только более ранним возрастом испытуемых, но и неустойчивостью их профессиональных интересов, неоптимальным профессиональным выбором.

Для того, чтобы процесс профессионализации на этапе профессионального обучения был планомерным и осознанным, необходимо психологическое сопровождение личности обучающегося. При непосредственном психологическом сопровождении, которое проводят психологи учреждения образования, рекомендуется осуществить психологическую диагностику личностных и профессионально важных качеств обучающихся, соотнести их с требованиями профессии, составить профессиональный прогноз с учетом характеристик профессиональной среды, при необходимости провести психологическое консультирование и коррекцию. Первокурсникам необходима помощь в адаптации, старшекурсникам – профилактика развития «синдрома профессионального выгорания» [5]. Учащихся колледжа рекомендуется ориентировать на получение высшего образования, студентов – на продолжение обучения в магистратуре.

Опосредованное психологическое сопровождение связано с реализацией спецкурсов и факультативов психологической направленности, применением тренингов и деловых игр, вовлечением обучающихся в научно-исследовательскую работу по специальности [5].

Проведенное исследование затрагивает лишь часть вопросов, связанных с профессиональным развитием личности учащихся и студентов. Интересным представляется изучение профессиональных типов на протяжении всего периода обучения, а также во взаимосвязи с профессионально важными качествами личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – С. 374–378.
3. *Holland, J. L.* Making vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments / J. L. Holland. – North Florida : Psychological Assessment Resources, 1997. – 303 p.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2003. – С. 45–50.

5. *Полещук, Ю. А.* Проявление профессиональных типов личности у белорусских и российских студентов / Ю. А. Полещук, С. И. Бойко // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т проф. образования ; редкол.: О. С. Попова [и др.]. – Минск, 2020. – Вып. 10, ч. 2. – С. 115–121.
6. *Полещук, Ю. А.* Профессиональная направленность студентов-психологов разных лет обучения / Ю. А. Полещук // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2021 : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 17–18 марта 2021 г. / редкол.: О. А. Белобрыкина, М. И. Кошенова. – Новосибирск, 2021. – С. 57–61.
7. Профессиограммы «Продавец», «Психолог» // 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2003. – С. 293–297, 306–310.

Поступила в редакцию 21.11.2023

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 316.77:811

Алешко Наталья Михайловна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и практики
английской речи*

*Белорусский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь*

Natalia Aleshko

*PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Theory and Practice of English Speech*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
nataleshko119@gmail.com*

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

RESEARCHES IN MODERN LINGUISTIC DISCIPLINES AS PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

В статье описаны сходства и расхождения в коммуникативном поведении представителей разных культур, приведены примеры вербальных и невербальных средств, использование которых в образовательном процессе позволит продемонстрировать уникальность иной лингвокультуры, будет способствовать пониманию менталитета носителей изучаемого языка и ориентации обучающихся в условиях межкультурной коммуникации.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *комплексные лингвистические дисциплины; межкультурная коммуникация; когнитивная база; универсалии; этнокультурные особенности.*

The article describes examples of similarities and differences in communicative behavior, verbal and non-verbal means used by representatives of different cultures. Introducing such cases into the process of teaching a foreign language to students will contribute to their adequate understanding of the mentality and uniqueness of the target culture; and eventually will promote their efficiency in the context of intercultural communication.

Key words: *complex linguistic disciplines; intercultural communication; cognitive basis; universalias; ethnocultural peculiarities.*

Проблемы соотношения культуры и языка, взаимодействия и взаимовлияния культур длительное время привлекают внимание исследователей. Возросший интерес к сфере межкультурной коммуникации сказался на появлении в последние десятилетия XX века ряда смежных лингвистических дисциплин, внутри которых ставились новые цели и формулировались новые задачи. Были открыты не существовавшие ранее закономерности, проанализированы не изученные до того момента явления, зачастую находящиеся одновременно на стыке нескольких научных направлений. Указанные тенденции способствовали возникновению таких самостоятельных областей исследования, как лингвострановедение, этнолингвистика, социоллингвистика, лингвокультурология, психолингвистика, этнопсихолингвистика и лингвосоциопсихология, сами названия которых свидетельствуют о пересечении внутри каждой из них разных ветвей научной мысли. В контексте перечисленных комплексных дисциплин рассматривается фразеологический фонд языка в его соотношении с этносом, область коммуникативного поведения и речевого этикета, безэквивалентная лексика, лакуны, архетипы и мифологемы, закрепленные в языке, примеры проявления в различных коммуникативных ситуациях присущих определенной культуре ценностей, образцы функционирования народной культуры и психологии. Несмотря на появление в последнее время большого количества новых работ на темы, связанные с теорией и практикой межкультурной коммуникации, несправедливо утверждать, что все вопросы в данной сфере решены.

Для специалистов в области методики преподавания иностранных языков особую ценность представляют некоторые теоретические положения и принципы (системности, контрастивности и т. д.), изложенные в лингвистических исследованиях, а также обширный фонд проанализированных языковых и речевых средств, образцов вербального и невербального поведения, которые обеспечивают возможность обогащения образовательного процесса примерами соответствий и расхождений между менталитетами носителей изучаемого языка и родного. Кроме того, появились новые понятия (в частности, *концепт*, *концептосфера*) и подходы, позволяющие более детально раскрыть своеобразие и уникальность каждой из лингвокультур. Для обучающихся, получающих образование в отрыве от страны изучаемого языка, подобные сведения являются несомненно актуальными для приобретения адекватных представлений о специфике иной культуры, формирования непредвзятого отношения к ее представителям, а также в целях более эффективной подготовки к процессу межкультурного общения. Нередко причиной сбоев в достижении взаимопонимания между представителями разных культур является не столько отсутствие у них знаний об обсуждаемых культурно-исторических фактах, событиях и явлениях, сколько их иная оценка и интерпретация.

Исходя из этого, необходима готовность обучающегося к приобретению определенной степени когнитивной гибкости, изначальное понимание и принятие им инакомыслия потенциального партнера по межкультурному общению.

К примеру, поза «нога четверкой» в русской культуре воспринимается как развязная манера поведения, в то время как для американцев и европейцев она нейтральна. Замечание *У Вас сзади запачкался плащ* в начале разговора с незнакомым не произведет шокирующего эффекта на представителей белорусской или русской культуры и будет воспринято как доброжелательность, но сильно смутит европейца, в особенности британца, как нарушение дистанции и анонимности [1].

Такие аспекты межкультурного взаимодействия, как вежливость, проявление юмора или внимания к собеседнику на первый взгляд могут показаться вполне универсальными. Однако при более детальном рассмотрении нетрудно уловить множество различий в их восприятии и выражении у представителей разных культур. Британские шутки неспроста известны своей уникальностью и труднодоступностью: их примеры приводят в недоумение многих иностранцев. В британской культуре не принято открыто выражать свои эмоции, соответственно и их юмор славится своей сдержанностью, завуалированностью, недосказанностью. Им самим он видится как тонкий, интеллектуальный и ироничный, зато американцев нередко обижают и ставят в тупик британская ирония и пессимизм. Американский юмор гораздо более очевиден, прозрачен и демонстративен. Знаменитые взрывы смеха за кадром в большинстве американских сериалов раздражают многих, особенно британцев, которые считают подобные проявления откровенно грубыми и чересчур прямолинейными.

Аналогичным примером может служить коммуникативная стратегия британского самоуничижения, которую вовсе не стоит воспринимать буквально: это всего лишь правило «скромного поведения», своего рода игра. Адекватной реакцией собеседника будет полуулыбка, означающая понимание иронии происходящего, поскольку, когда англичанин преуменьшает свои достоинства, имеется в виду как раз противоположное. Неосведомленные американцы чаще всего недоумевают, принимая слова собеседника за признание собственной неудачи и самоедство.

Характерна в данном контексте ситуация расхождения в правилах вежливости между представителями тех же британской и американской культур из книги Д. Таннен *“That’s Not What I Meant”*, где описывается вынужденная встреча за одним столиком в привокзальном кафе британской супружеской пары и путешествующей американки. Последнюю возмутило на ее взгляд вызывающее поведение британцев, которые последовательно игнорировали ее присутствие и избегали даже поверхностного взгляда в ее сторону. При этом обе стороны вели себя в соответствии со всеми нормами вежливости своей культуры. Британцы – стремясь ни в коей мере не побеспокоить незнакомку,

представительница США – ожидая по крайней мере минимального светского взаимодействия, приветствия, формальной просьбы о разрешении присесть за ее стол, поскольку других свободных мест на тот момент в кафе не оказалось.

Если расхождения в нормах коммуникативного поведения между странами, не столь разобщенными в культурно-историческом отношении, могут привести к подобным конфликтам в ожиданиях, куда более серьезные нарушения в достижении взаимопонимания возникают в ходе общения между представителями разного этнокультурного происхождения. Восточнославянское гостеприимство с искренней убежденностью в том, что дорогих гостей необходимо обхаживать и угощать всеми мыслимыми и немыслимыми блюдами, которых и сами порой не пробовали, зачастую шокирует тех же американцев, которые с опаской поглядывают на навязчивых хозяев. Любой американец склонен принимать решения самостоятельно, соответственно собственным привычкам и вкусам, и уж тем более для жителей Британских островов такие избыточные знаки внимания окажутся неуместными. В Великобритании, где концепт “privacy” является одним из основных ценностных ориентиров, вежливый отказ от предложения перекусить будет воспринят как руководство к действию. Очередная попытка накормить гостя может последовать в лучшем случае спустя несколько часов, что по всей очевидности вызовет искреннее недоумение как белоруса, так и русского.

Основные поведенческие черты, присущие конкретному народу, так или иначе связаны с особенностями его менталитета, ценностями и нравственными принципами. Частотность использования необходимых *please, thank you, could you, would you* в британском обществе по сути не является чьей-то случайной прихотью, установленной однажды и соблюдаемой на протяжении веков. Определяющую роль здесь играет концепт «сохранение лица», принципы поддержания собственного положения и социального статуса собеседника в ходе речевого взаимодействия, невмешательство в чужое личное пространство и частную жизнь – выраженные черты индивидуалистической культуры [2].

Гораздо понятнее, очевиднее становится смысл использования устойчивых речевых формул, столь необходимых при выражении просьбы об услуге, извинении за беспокойство или причинении неудобства каким-то вынужденным поведением, а, по возможности, как раз избежание вступления в прямое взаимодействие с незнакомыми людьми. Вполне объяснима реакция британца на бесцеремонные просьбы белорусских/русских коммуникативных партнеров, выраженные с помощью английской лексики, но при этом без учтивых извинений: *Pour me some tea, Help me to carry the luggage* и т. п. Для представителей восточнославянского социума фразы *Налі мне гарбаты/Налей мне чаю, Дапамажы мне данесці багаж/Помоги мне донести багаж* звучат вполне естественно, по крайней мере, не режут слух, а вот представителю Великобритании они покажутся совершенно оскорбительными и неприемлемыми, напоминая распоряжения для лакея и прислуги.

Во взаимодействии с белорусами/русскими, для которых данные речевые клише и формы вежливости не являются столь обязательными и самоочевидными, британцы испытывают значительные затруднения, пытаясь приучить собеседников к избытку немотивированных извинений и благодарностей. В свою очередь восточнославянским речевым партнерам, воспитанным на идеалах искренности и с молоком матери впитавшим естественность, простоту и допустимость высказываний типа *Какая гадость эта Ваша заливная рыба!*, трансформация национально и культурно одобряемых реакций стоит титанических усилий. Для любого представителя постсоветского пространства данная фраза несомненно является прецедентным текстом [3] и не нуждается в комментарии, как и беззлобие ассоциативно близкого выражения в аналогичной ситуации, а вот западному собеседнику подобное проявление критики покажется возмутительным.

Такого рода примеры свидетельствуют о том, что адекватность понимания партнера по межкультурному диалогу связана не только с использованием адекватных лексических единиц, но скорее с наличием осведомленности по крайней мере одного из собеседников о когнитивной базе другого. В данном контексте к задачам специалиста по методике обучения иностранному языку следует отнести прежде всего ознакомление с теоретическим и практическим материалом, изложенным в современных лингвистических исследованиях, в частности, в целях более глубокого понимания специфики классифицирующих параметров и характеристик мировых культур. Определение ключевых универсалий [4], наиболее актуальных для рассматриваемой пары культур – родной и изучаемой, позволяет провести их контрастивный анализ. Целесообразно определить соответствующие критерии и на их основе осуществить отбор аутентичного речевого и текстового материала, необходимого для иллюстрации основных этнокультурных особенностей представителей двух сопоставляемых на конкретном этапе обучения в соответствии с целями и задачами учебной дисциплины, количеством часов, возрастом и уровнем языковой подготовки учащихся. Необходимо предложить и теоретически обосновать оптимальные технологии, методические принципы и приемы поэтапного ознакомления с отобранным материалом в ходе обучения иностранному языку: для его эффективной презентации, закрепления, тренировки и применения в речевой практике.

Единого оптимального комплекса заданий и набора методических приемов, рассчитанных на любую аудиторию обучающихся для наиболее эффективной реализации обучения с использованием культурно-маркированной и лакунарной лексики, не существует. Еще более сложным направлением является обучение культурно специфичным поведенческим стратегиям и тактикам. С одной стороны, речь идет о поддержании специфики и своеобразия родной

культуры, о сохранении собственной культурной самоидентичности. С другой стороны, с каждым годом растет необходимость адекватного понимания особенностей менталитета и ключевых ценностных ориентиров партнеров по межкультурной коммуникации.

Преимущественно на третьей ступени общего среднего образования в профильных классах гимназий и в процессе разработки учебных пособий для подготовки студентов-лингвистов целесообразно стремиться к повышению доли проблемных поисковых и творческих заданий, предполагающих опору на принцип сознательности, усиливающих когнитивную и аксиологическую стороны образовательного процесса. Если на факультете межкультурной коммуникации лингвистического учреждения высшего образования существует ряд дисциплин, посвященных теоретическим вопросам по данному направлению, то в процессе преподавания иностранного языка безотносительно к указанной специализации не предполагается использования соответствующей терминологии и ознакомления студентов с теоретическими аспектами этнопсихолингвистики и лингвокультурологии. Речь не идет об исчерпывающем овладении обучающимися всей системой ценностей носителя изучаемого языка или аналогичным объемом когнитивной базы, характерной для его культуры. При этом не следует недооценивать перспективность и значимость ознакомления студентов с примерами, раскрывающими ключевые особенности родного менталитета и этнокультурную специфику собеседника.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Стернин, И. А.* Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования / И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 288 с.
2. *Алешко, Н. М.* Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов младших курсов (языковой вуз, английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Алешко. – Минск, 2013. – 135 л.
3. *Красных, В. В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
4. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.

Поступила в редакцию 11.12.2023

УДК 374.1:811

Горожанов Алексей Иванович

*доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры грамматики
и истории немецкого языка*

*Московский государственный
лингвистический университет
г. Москва, Россия*

Alexey Gorozhanov

*Doctor of Science in Philology,
Associate Professor,
Professor in the Department
of German Language Grammar and History*

*Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia
a.gorozhanov@linguanet.ru*

Гусейнова Иннара Алиевна

*доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры лексикологии
и стилистики немецкого языка*

*Московский государственный
лингвистический университет
г. Москва, Россия*

Innara Guseynova

*Doctor of Science in Philology,
Associate Professor,
Professor in the Department
of German Language
Lexicology and Stylistics*

*Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia
guseynova@linguanet.ru*

ПРОБЛЕМА (САМО)ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ОБУЧАЮЩЕЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

PROBLEM OF (SELF)DIAGNOSTICS OF THE LEVEL
OF LINGUISTIC COMPETENCE
IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Статья посвящена вопросам диагностики и самодиагностики уровня сформированности лингвистической компетенции в условиях обучающей виртуальной среды. Рассматривается опыт лаборатории фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования Московского государственного лингвистического университета в области самостоятельного определения своих знаний и формального тестирования. Авторы формулируют предложения по повышению качества диагностических процедур путем создания целостной системы в русле концепции непрерывного лингвистического образования.

К л ю ч е в ы е с л о в а : *диагностика; самодиагностика; онлайн-курс; формальное тестирование; иностранные языки.*

The paper is devoted to the issues of diagnostics and self-diagnosis of the level of linguistic competence in a virtual learning environment. The experience of the laboratory of fundamental and applied issues of virtual education at Moscow State Linguistic University in the field of self-determination of one's knowledge and formal testing is considered. The authors formulate proposals to improve the quality of diagnostic procedures by creating an integrated system in line with the concept of linguistic education through life.

Key words: *diagnostics; self-diagnosis; online course; formal testing; foreign languages.*

Цель настоящей работы – суммировать опыт проведения различных диагностических процедур в условиях виртуального пространства. Материалом исследования служат данные, полученные в ходе реализации образовательных программ (онлайн-курсов по иностранным языкам) в лаборатории фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования Московского государственного лингвистического университета.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть особенности процедуры самодиагностики потенциальных слушателей образовательных программ;
- изучить особенности процедуры формальной диагностики обучающихся (автоматическое тестирование);
- сформулировать предложения по повышению уровня качества (само)диагностики.

В работе используются методы анализа и синтеза. В качестве практической ценности исследования обозначим вклад полученных результатов в процесс совершенствования процедур (само)диагностики уровня сформированности лингвистической компетенции абитуриентов и слушателей онлайн-курсов и как следствие – повышение уровня качества обучения.

На этапе выбора потенциальным слушателем дистанционной образовательной программы по иностранному языку актуальной проблемой является определение уровня сформированности лингвистической компетенции абитуриента. Особенность организации процесса обучения в лаборатории фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования Московского государственного лингвистического университета не позволяет применять традиционные способы диагностики (такие, как групповое тестирование или собеседование), поскольку, во-первых, имеет место индивидуальное обучение по принципу «один слушатель – один преподаватель», во-вторых, набор на обучение ведется практически круглогодично, в-третьих, обучение проводится на платной основе, следовательно, должно приносить доход.

Иными словами, со стороны образовательной организации не представляется возможным, как это обычно практикуется, созвать один или два раза

в год комиссию для проведения входного собеседования. Такой комиссии следовало бы работать круглогодично. Другой частый вариант решения проблемы – организация онлайн-тестирования – также не может быть признан эффективным в данных условиях, чему имеется ряд причин. Прежде всего, затруднительной является полноценная диагностика уровня владения всеми четырьмя видами речевой деятельности (особенно это касается говорения и письма) в режиме «испытуемый – компьютерная система». Далее эксперимент по проведению лексико-грамматического тестирования хотя бы для установления каких-либо ориентиров для последующих действий показал, что такое тестирование предоставляет более высокие результаты, чем они есть на самом деле. Это можно объяснить тем, что, возможно, испытуемые прибегают к какой-либо помощи при выполнении заданий, стремясь показать себя с лучшей стороны. В результате они записываются на образовательную программу, содержание которой превышает их реальные возможности, что не позволяет достигнуть желаемого образовательного результата.

Частично эту проблему могло бы снять использование специальных программ прокторинга, в сфере применения которых профессиональным сообществом уже накоплен большой опыт [1; 2; 3].

Тем не менее, поскольку такое тестирование происходит до заключения договора и должно быть осуществлено на безвозмездной основе, возникают дополнительные издержки, которые не обязательно будут покрыты слушателем в будущем. Такое бесплатное тестирование может быть использовано, например, физическими лицами исключительно из любопытства или сторонними образовательными организациями в целях экономии собственных средств.

В итоге нами был сделан выбор в пользу варианта самодиагностики, что также повлекло за собой ряд трудностей. Необходимо было решить, что, собственно, будет диагностироваться. Здесь мы не ставили перед собой задачу создать дублирование экзамена на получение какого-либо международного сертификата, тем более, что онлайн-курсы лаборатории стратифицируются по собственной системе, в рамках которой мы выделяем «начальный уровень», «начальный уровень 2», «продвинутый уровень», «продвинутый уровень 2», «продвинутый уровень 3» и «высокий уровень». Последний предусматривает профессиональное владение иностранным языком и сходен в общих чертах с европейским C1.

Исходя из того, что цель самодиагностики – это выбор подходящей для будущего слушателя образовательной программы, нами был разработан онлайн-сервис «Помощь в выборе курса», размещенный на официальном сайте МГЛУ (<https://linguanet.ru/studentam/dopolnitelnoe-obrazovanie/distantionnoe-obuchenie/vybor-urovnya.php>). При переходе со стартовой страницы на страницу определения уровня тестируемому предлагается изучить критерии самоо-

ценки, соответствие которым он должен определить как простое утверждение или отрицание. Например, для онлайн-курса английского языка «начального уровня 2» первый критерий сформулирован следующим образом:

Я имею некоторые базовые представления об изучаемом языке. Я знаю правила чтения. Могу построить простые предложения на бытовые темы, используя временные формы настоящего времени и повелительное наклонение. Могу задать вопрос и понять собеседника, если он говорит достаточно медленно и четко.

Если эти утверждения верны, то Вы можете соответствовать данному уровню владения по критериям «фонетика, лексика и грамматика».

Второй критерий посвящен пониманию текста:

Прочитайте текст. Если Вы понимаете его содержание без словаря и можете объяснить употребление всех грамматических конструкций, Вы можете соответствовать данному уровню владения по критерию «понимание письменного текста» (приводится отрывок текста на английском языке объемом около 15 строк).

Предъявляемый отрывок взят непосредственно из текста первого урока онлайн-курса английского языка «начального уровня 2».

Для самодиагностики аудирования испытуемому предлагается аудиофрагмент, который также входит в материалы первого урока указанного онлайн-курса:

Прослушайте аудиозапись. Если Вы понимаете содержание с первого или второго прослушивания, а после многократного прослушивания можете записать этот текст почти без ошибок «слово в слово», то Вы можете соответствовать данному уровню владения по критерию «понимание устной речи».

Далее следует инструкция:

Если Вы соответствуете всем указанным выше критериям, то Вы с высокой степенью вероятности можете соответствовать данному уровню владения английским языком. Мы предлагаем Вам выбрать курс английского языка «начального уровня 2».

При этом внимание акцентируется на том, что «информация на данной странице и представленные критерии не являются официальным подтверждением уровня владения иностранным языком» (<https://linguanet.ru/studentam/dopolnitelnoe-obrazovanie/distantcionnoe-obuchenie/urovni/angl-nach2.php>).

Эта оговорка сделана с той целью, чтобы испытуемый не использовал данный онлайн-сервис в качестве основания для получения сертификата или иного документа, подтверждающего его уровень владения иностранным языком.

Если после этого у испытуемого остаются какие-либо сомнения, то он имеет возможность вступить в диалог с куратором образовательных программ, но уже имея некоторые представления о том, что его может ожидать в процес-

се учебы. Типичной является ситуация, при которой виды речевой деятельности сформированы неравномерно. Как правило, испытуемые понимают письменный текст лучше, чем устный, хотя имеют место и обратные случаи. Если расхождения значительны, куратор может порекомендовать выбрать не общий курс, а специализированный, например, направленный на устную коммуникацию или на изучение грамматики.

Опыт показывает, что вышеизложенное решение организации самодиагностики является функциональным и в целом эффективным. Однако при ошибке в определении уровня наблюдается, скорее, тенденция к его завышению, чем к занижению, т. е. из трех возможных вариантов самооценки (завышенная, адекватная и заниженная [4, с. 61]) превалирует завышенная.

Во время обучения проблема диагностики также не теряет своей актуальности, тем более, что стандартный общий онлайн-курс иностранного языка лаборатории длится примерно полгода и предусматривает около десяти консультаций с преподавателем в режиме видеоконференцсвязи, т. е. относительно небольшое количество встреч с экспертом.

В течение фаз самостоятельной работы необходим инструмент контроля за прогрессом обучающегося, в качестве которого активно используются задания с самостоятельной проверкой (по ключам) и формальные тесты. Заметим также, что формальные тесты рассматриваются нами не только как исключительно диагностический инструмент, но и как средство обучения, что является сегодня распространенной практикой [5; 6].

Если вести речь об особенностях проведения формального тестирования, то отметим, что оно реализуется в двух режимах: а) непосредственно в форме тестирования с ограниченным количеством попыток и б) в форме тренажера, т. е. без ограничения количества попыток. Во втором случае тест можно охарактеризовать как обучающий.

Наш опыт работы в виртуальном пространстве показывает, что количество тестов-тренажеров должно расти пропорционально увеличению доли самостоятельной работы слушателя, т. е., чем больше последний работает один, тем больше тренажеров должно быть ему предоставлено.

Фактически диагностические тесты в контексте всего онлайн-курса применяются нами только единожды: в качестве формального компонента экзамена, в который обязательно включается беседа с экзаменатором.

Особенностями тестов-тренажеров является то, что они состояются из банка заданий; имеют небольшой объем; предусматривают перемешивание как самих тестовых вопросов, так и вариантов ответов в них; встроены в систему линейного алгоритма.

Первое означает, что при проектировании онлайн-курса составляется некий массив тестовых заданий, из которого происходит распределение в

конкретные тестовые модули. Таким образом возможно составлять большое количество тестов, организовывая, при необходимости, многократное применение тех или иных тестовых заданий.

Второе обусловлено особенностями самостоятельной работы слушателей. Экспериментально нами было установлено, что лучше сделать несколько небольших тестов, чем один большой. Такое решение повышает мотивацию слушателей, позволяет им распределять работу в течение рабочего дня, получая положительное подкрепление.

Третье, т. е. перемешивание заданий внутри теста, способствует разнообразию представления учебного материала и особенно полезно при многократном прохождении одного и того же тестового модуля.

Наконец, четвертое в значительной мере упорядочивает работу слушателя, помогает ему двигаться по учебным материалам равномерно, шаг за шагом, в том порядке, который был установлен разработчиками онлайн-курса.

При всей стройности вышеописанных процедур диагностики и самодиагностики нами были выявлены моменты, которые требуют улучшения.

Процедура диагностики уровня сформированности лингвистической компетенции для определения подходящего онлайн-курса представляет собой набор скорее разрозненных элементов, чем целостную программную систему. В перспективе представляется необходимым разработать целостный веб-сервис, который бы связал воедино все этапы работы до начала обучения в онлайн-курсе. Далее необходимо, чтобы эта процедура диагностики в какой-то мере интегрировала бы все виды речевой деятельности.

Что касается формального тестирования непосредственно в период обучения, то здесь вектор развития может быть направлен в сторону разнообразия тестовых заданий. В настоящее время самым распространенным вариантом является множественный выбор, хотя наряду с ним используются также задания на сопоставление и упорядочивание. Также со стороны слушателей поступают пожелания встроить в онлайн-курсы диагностические средства для оценки устной речи, однако, даже если бы это было технически возможно, то такие инструменты ограничились бы проверкой интонации или содержания высказывания после его расшифровки в письменный текст. Кроме того, корректировка произношения возложена на преподавателя-эксперта во время занятий.

Таким образом, согласно поставленным задачам, мы рассмотрели особенности (само)диагностики потенциальных слушателей и обучающихся онлайн-курсов лаборатории фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования. В первом случае акцент сделан на установление соответствий по предложенным критериям, во втором случае широко используются формальные тесты.

Далее мы сформулировали предложения по улучшению данных процедур, среди которых важнейшими являются создание целостной автоматизированной системы самодиагностики уровня для определения более подходящей образовательной программы и расширение ассортимента формальных тестовых заданий.

В будущем рациональным кажется рассмотреть более глубокую интеграцию стадии выбора онлайн-курса и процесса обучения с целью создания сбалансированной методической и технологической системы в рамках непрерывного иноязычного онлайн-образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Н. Л. Дистанционное образование: онлайн-прокторинг как инструмент оценки результатов обучения / Н. Л. Антонова, С. Б. Абрамова // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 5–16. – DOI 10.15826/упра.2023.02.009. – EDN JLSXCR.
2. Рудакова, Е. Н. Система контроля условий прохождения вступительных, квалификационных и иных испытаний в образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации / Е. Н. Рудакова, Н. Ю. Тетерятников // Вестн. Краснодар. ун-та МВД России. – 2023. – № 2(60). – С. 138–142. – EDN UKHUKX.
3. Целик, М. С. Особенности прокторинга и основы профессии «проктор» / М. С. Целик // Пед. журн. – 2023. – Т. 13, № 2-3-1. – С. 432–439. – DOI 10.34670/AR.2023.17.72.056. – EDN OLAXRA.
4. Ибатова, А. З. Формирование самооценки обучающихся в процессе обучения письменной речи на иностранном языке / А. З. Ибатова // Балт. гуманит. журн. – 2020. – Т. 9, № 1(30). – С. 60–62. – DOI 10.26140/bgз3-2020-0901-0014. – EDN TLDXUZ.
5. Ковалева, Т. В. Лингводидактическое тестирование в цифровой среде как инструмент обучения и контроля формирования языковой компетенции инофонов / Т. В. Ковалева, И. О. Амелина // Изв. Юго-Западного гос. ун-та. Сер. Лингвистика и педагогика. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 106–120. – DOI 10.21869/2223-151X-2023-13-1-106-120. – EDN CBEDNP.
6. Ян, С. К вопросу об использовании Интернет-ресурсов для создания тестовых материалов для обучения публицистическому стилю речи китайских стажеров / С. Ян // Пед. образование. – 2022. – Т. 3, № 8. – С. 211–214. – EDN TJHFMU.

Поступила в редакцию 10.12.2023

УДК 372.881.1

Колосовская Инна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Inna Kolosovskaya

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

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

МЕДИАТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБЛАСТИ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

MEDIA TEXT AS A MEDIUM OF STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY
FORMATION OF COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

В статье описаны характеристики современного медиатекста как средства обучения иностранному языку. Рассматриваются особенности отбора аутентичных медиатекстов для формирования функциональной грамотности обучающихся в области коммуникации на иностранном языке.

К л ю ч е в ы е с л о в а: медиатекст; функциональная грамотность; коммуникация на иностранном языке; средство; гипертекстуальность; мультимедийность; интерактивность; эмоциональная насыщенность; виртуальность; мозаичность; коннотативность; синкретичность.

The article focuses on the characteristics of modern media text as a means of foreign language teaching. The features of authentic media texts selection for forming students' functional literacy of communication in a foreign language are considered.

К e y w o r d s: media text; functional literacy; communication in a foreign language; medium; hypertextuality; multimedia; interactivity; emotional intensity; virtuality; mosaicity; connotativity; syncretism.

Значительные изменения в современном обществе, политическая, экономическая и информационная деглобализация, а также масштабная цифровизация определяют траекторию трансформационных процессов в мировоззрении подрастающего поколения. Значимую роль в этих условиях приобретает своевременная, соответствующая актуальным запросам современного общества подготовка обучающихся к эффективному взаимодействию в различных обла-

стях деятельности и сферах жизни. *Функциональная грамотность* как степень образованности человека в поликультурном многоязычном мире определяет его способность к продуктивному использованию родного и иностранного языка для достижения личных, социальных, образовательных и профессиональных целей. Одной из обязательных составляющих функциональной грамотности в области коммуникации на иностранном языке является способность индивида извлекать информацию из оригинальных источников, правильно ее понимать, объективно оценивать и грамотно интерпретировать в условиях информационной перегруженности [1; 2].

В реальной жизни для получения информации человеку доступны многочисленные разножанровые печатные, аудио- и видеотексты на родном и иностранном языках, которые могут быть представлены как на бумажном носителе, так и в электронном формате. Однако наиболее востребованными оказываются цифровые источники и издания, поскольку, кроме очевидной пространственно-временной доступности, они обладают также комплексом конкурентно значимых характеристик, а именно: *сверхоперативностью, упорядоченностью, персонифицированностью, структурной нелинейностью, гипернаглядностью* [3]. Так, *сверхоперативность* обновления информации в цифровом формате позволяет получать актуальные данные в режиме реального времени с заданной пользователем индивидуальной периодичностью или в произвольном порядке. *Упорядоченность* информации гарантирует нахождение по запросу любых необходимых данных. *Персонифицированность* информации дает возможность настройки получения данных в соответствии с личными интересами и потребностями пользователя. *Структурная нелинейность* позволяет сузить либо расширить информационное поле реципиента в процессе чтения. *Гипернаглядность*, обусловленная неограниченным использованием разноформатных средств передачи информации, обеспечивает достижение максимальной степени доступности информации и ее надежного запоминания для реципиентов различных когнитивных стилей (аудиального, визуального, кинестетического и т.д.). В большинстве случаев текстовая информация в цифровом формате сопровождается схемами, диаграммами, изображениями, инфографикой, фотографиями, фотогалереями, гиф-анимацией, звуковыми и видеоэффектами.

Универсальные умения комплексного восприятия информации в разных форматах, параллельной обработки и интегрального понимания с привлечением декларативных, процедурных и управляющих знаний из различных областей [4] являются одними из базисных для успешного функционирования человека в современном информационном обществе.

В этой связи очевидна необходимость формирования у обучающихся умений грамотной интерпретации информации, воспринятой из аутентичных источников на иностранном языке. Решение данной задачи следует начинать

с отбора актуальных текстов, которые должны обладать культурологической, информативной, ситуативной, формальной и реактивной аутентичностью, а также демонстрировать особенности проявления национальной ментальности [5]. В современных учебно-методических комплексах (УМК) по иностранным языкам для учреждений общего среднего образования (УОСО) представлены в достаточном объеме несплошные (поликодовые) тексты, отвечающие возрастным интересам и возможностям учащихся. Однако в текстовых материалах УМК, рекомендуемых к использованию в образовательном процессе по иностранному языку в УОСО, в силу интенсивно изменяющейся социокультурной реальности в странах изучаемого иностранного языка не всегда успевают находить отражение актуальные вопросы и проблемы. Соответственно, учитель должен уметь оперативно найти и релевантно отобрать аутентичные тексты, максимально отвечающие потребностям образовательного процесса и интересам обучающихся, вызывающие у них эмоциональный, мыслительный и речевой отклик, формирующие представление о специфике другой культуры, раскрывающие социокультурные реалии стран изучаемого иностранного языка, включающие значимую для обучающихся информацию, соответствующую их возрастным особенностям, разъясняющие уместность или неуместность использования тех или иных речевых средств. Очевидно, что наиболее доступными источниками современной информации являются сетевые средства массовой информации и онлайн-репозитории аутентичных медиатекстов.

Медиатекст – это «интегративный многоуровневый знак, объединяющий в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные, медийные) и демонстрирующий принципиальную открытость текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях» [6, с. 323]. Аутентичный медиатекст является важным источником актуальной информации о культуре и особенностях речевого и неречевого поведения носителей иностранного языка. При отборе медиатекстов в дидактических целях следует обращать внимание не только на актуальность раскрываемой тематики и проблематики, используемые языковые, речевые и социокультурные особенности, объем текста и доступность его содержания для обучающихся, но также и на социальное назначение информации (популярная, общеполитическая, специальная, элитарная и т.д.), сведения об авторе и времени публикации, характер и тип материала (новостной, аналитический, смешанный). Целесообразно отбирать следующие виды медиатекстов, в которых демонстрируются коммуникативные интенции автора:

- *информационно-справочные*, используемые для предъявления информации и удовлетворения познавательных потребностей реципиентов (статьи из онлайн-энциклопедий и словарей, информация новостных агентств);

- *директивные*, призванные мотивировать и побуждать к осуществлению действий (реклама, частные и коммерческие объявления);
- *коммуникативные*, удовлетворяющие потребности в общении и взаимодействии с учетом этикетных норм (чаты в соцсетях, электронные письма, новостные группы и сообщения на форумах);
- *репрезентативные*, служащие для самовыражения автора, его самопрезентации и представления своей деятельности (личная страница в соцсетях, веб-страница, блог).

Значимыми характеристиками медиатекста, позволяющими рассматривать его в качестве релевантного средства формирования у обучающихся функциональной грамотности в области коммуникации на иностранном языке и овладения содержанием обучения, является его *гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность и эмоциональная насыщенность*.

Г и п е р т е к с т у а л ь н о с т ь. Под *гипертекстом* понимается целостный текст, смысловое содержание которого полноценно раскрывается благодаря информации, полученной посредством активизации связи с другими текстами по внешним и внутренним ссылкам. Гипертекстовые связи (гиперссылки) расширяют контекст определенного содержательного элемента текста (слова, словосочетания, предложения, абзаца), что позволяет читателю правильно ориентироваться в информации и понимать ее, адекватно интерпретировать заложенный в тексте замысел. Если навигация осуществляется по *внутренним* гиперссылкам на дополнительные учебные материалы или материалы по смежным тематикам в репозитории, то подобная коммуникативная деятельность расширяет информационные возможности реципиента, однако не предоставляет достаточное количество альтернативных точек зрения. *Внешние* ссылки дают возможность ознакомиться с информацией из альтернативных источников Сети, привлечь тексты разных жанров и форматов, сформировать критичность в восприятии, анализе и оценке данных.

Доказательность гипертекста обеспечивается гипертекстовыми ссылками на авторитетные дополнительные источники информации (информационные сайты, энциклопедии и словари, архивы новостных агентств). В медиатексте гиперссылки могут выполнять роль функционального добавочного сообщения, разъяснения или авторской оценки. *Добавочная информация* позволяет расширить пространственные границы события или описания и предложить альтернативные источники информации по одному и тому же факту. Это необходимо для того, чтобы читатель располагал всей необходимой информацией и смог составить собственное мнение по определенной теме-проблеме. *Гиперссылка-разъяснение* используется для уточнения, толкования информации с целью воссоздания целостной картины события, более глубокого погружения в проблему. Гиперссылки с *авторской оценкой* предназначены для оказания прямого либо косвенного эмоционального воздействия на реципиента. Эмо-

циональность достигается при помощи прямого цитирования авторской оценки, которая придает тексту характеристики разговорного стиля и формирует доверительное отношение реципиента к воспринимаемой информации.

Также медиатекст интегрирует традиционную *статическую* визуальную информацию (текст и графику) и *динамическую*, представленную звучащей речью, музыкой, видеофрагментами, анимацией и т.п. *Мультимедийность* текста может выражаться *линейно*, когда все знаковые формы используются одновременно, или *нелинейно*, когда в структуре медиатекста присутствуют внешние и внутренние ссылки, направляющие к другим мультимедийным ресурсам.

Размещенный в Сети текст может быть прокомментирован, уточнен, дополнен или перепощен пользователем, что обеспечивает его *интерактивность* в дистантной иноязычной коммуникации.

Эмоциональная насыщенность медиатекста обеспечивается использованием графических вербальных средств (заглавные буквы, повторы, пунктуационные знаки, смайлики и т.д.) и специальных графических средств (эмотиконы). Эта особенность позволяет целенаправленно использовать медиатексты для формирования эмоционального интеллекта у обучающихся.

Вместе с тем отдельные характеристики современного медиатекста требуют особого рассмотрения. Так, *виртуальность* медиатекста интенсивно развивается с внедрением технологии искусственного интеллекта. На первый взгляд, тексты, им порождаемые, обладают всеми необходимыми качествами эталонного учебного текста, который можно использовать в обучении письменной либо устной монологической речи с опорой на образец: они логично структурированы, целостны и связны. Однако их языковое и социокультурное наполнение может в корне не удовлетворять критериям отбора текстового материала в учебных целях. Следующая характеристика современного медиатекста, *мозаичность*, требует от реципиента развитых умений анализировать и критически оценивать полученную информацию. В интернет-пространстве медиатекст может включать неограниченное количество гиперссылок, направляющих к множеству информационных источников, что превращает чтение в бесконечный творческий познавательный процесс. Выбирая свой индивидуальный путь изучения медиатекста на основе запроса, интереса или удобства, реципиент получает избыточное количество частичных знаний, случайных сведений и обрывочных мыслей, в результате чего лишается критического и вдумчивого осмысления и получает только мозаичное, клиповое представление об основном материале. *Коннотативность* и *синкретичность* современных медиатекстов делает проблематичным отбор в дидактических целях текстов традиционных жанров. Причиной этому являются новационные трансформации в структурно-содержательной морфологии

текста. Например, репортаж может включать фрагменты отчета, зарисовки, корреспонденции, элементы интерактивных форм, а жанр письма может выражаться в форме статьи, репортажа, очерка или эссе.

Таким образом, учет характеристик медиатекстов позволит преподавателям и автором учебно-методических пособий осуществлять целенаправленный отбор текстовых материалов в соответствии с решаемыми задачами формирования функциональной грамотности обучающихся в области коммуникации на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колосовская, И. Г. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся в области коммуникации на иностранном языке / И. Г. Колосовская // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2021 : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 нояб. 2021 г. / редкол.: И. Г. Колосовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 228–233.
2. Методические рекомендации по разработке дидактических материалов для формирования функциональной грамотности учащихся 5–11 классов на уроках иностранного языка / И. Г. Колосовская [и др.] // *Замежные мовы*. – 2022. – № 1. – С. 20–26.
3. Вуль, В. А. Электронные издания : учебник / В. А. Вуль. – М. ; СПб. : Изд-во «Петерб. ин-т печати», 2001. – 308 с.
4. Грановская, Р. М. Интуиция и искусственный интеллект / Р. М. Грановская, И. Я. Березная. – Харьков : Изд-во «Гуманит. Центр», 2020. – 324 с.
5. Носонович, Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // *ИЯШ*. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
6. Казак, М. Ю. Специфика современного медиатекста / М. Ю. Казак // *Лингвистика речи. Медиастилистика : кол. моногр., посвящ. 80-летию проф. Г. Я. Солганика*. – М., 2012. – С. 320–334.

Поступила в редакцию 30.11.2023

УДК 81'37:811.111

Короткевич Жанна Александровна*кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой английской
филологии**Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы
г. Гродно, Беларусь***Zhanna Karatkevich***PhD in Pedagogy,
Head of the Department of English Philology**Grodno State University
named after Yanka Kupala
Grodno, Belarus
korotkevich_zha@grsu.by***Прокопчук Елена Александровна***магистр образования,
старший преподаватель кафедры
английской филологии**Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы
г. Гродно, Беларусь***Alena Prakapchuk***MA in Education,
Senior Lecturer of the Department
of English Philology**Grodno State University
named after Yanka Kupala
Grodno, Belarus
lena_panasenya@mail.ru*

РАЗВИВАЮЩАЯ ВЗАИМООЦЕНКА ГОВОРЕНИЯ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ
СЕМАНТИЧЕСКОГО КАРТИРОВАНИЯ

FORMATIVE MUTUAL ASSESSMENT
OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING WITH THE IMPLEMENTATION
OF MIND MAPPING TECHNOLOGY

В статье рассматривается вопрос практико-ориентированного обучения самостоятельной оценочной деятельности студентов как составляющей профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков на занятиях по практике устной и письменной речи и деловому английскому языку, направленных на развитие умений говорения. Предлагается применение технологии семантического картирования в процессе взаимной оценки студентами речевых умений. Обосновывается трехуровневая схема включения семантического картирования в процесс комплексного овладения умениями говорения на иностранном языке и самооценки достижений студентов в этом виде деятельности в соответствии с дидактическим принципом постепенного нарастания трудностей, определяемых по характеру содержания и режима осуществления учебной деятельности, а также по формальным особенностям используемых видов семантических карт.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *оценочная деятельность; развивающая самооценка; технология семантического картирования; иностранный язык; говорение.*

The article examines the issue of practice-oriented training in students' self-directed assessment activities as a component of the professional competence of future foreign language teachers in foreign language practice of oral and written production and business English classes, aimed at developing speaking skills. The use of mind mapping technology in the process of mutual assessment of students' speech skills is proposed. A three-level scheme for including mind mapping in the process of integrated mastering of foreign language speaking and mutual assessment skills is substantiated based on the didactic principle of a gradual increase in difficulties. They are determined by the nature of the content and mode of educational activities implementation, as well as by the formal features of mind maps of various types.

Key words: assessment activity; formative mutual assessment; mind-mapping technology; foreign language, speaking.

В современных условиях подготовки учителей иностранных языков в рамках программ бакалавриата актуализируется проблема развития в сжатые сроки методической составляющей профессиональной компетентности студентов в целом комплексе ее различных аспектов. Приоритетными являются компетенции, позволяющие выпускнику выступать в роли активного субъекта деятельности, умеющего работать самостоятельно. Необходимость формирования самостоятельного, ответственного профессионала, способного обеспечить практическое овладение учениками иноязычной коммуникативной компетентностью, вызывает пристальное внимание к вопросам развития у студентов умений оценочной деятельности, в частности, само- и взаимооценки учебных достижений, наряду с умениями обучения аспектам и основным видам иноязычной речевой деятельности. Ожидается, что выпускник учреждения высшего образования (УВО) умеет использовать современные формы и средства диагностики образовательного процесса; осуществлять анализ и оценку образовательной деятельности. Этот факт обусловил отражение в требованиях Образовательного стандарта специальности «Современные иностранные языки» к уровню компетенций отдельную базовую профессиональную компетенцию (БПК), включающую умение «... оценивать образовательный процесс по иностранному языку с учетом современных методов и технологий обучения в соответствии с требованиями образовательных стандартов и учебных программ» [1].

В настоящее время наблюдается весьма противоречивая ситуация, когда, с одной стороны, очевидна практическая потребность в овладении будущими выпускниками УВО компетенциями, необходимыми для реализации оценочной деятельности. С другой стороны, несмотря на значительное преобладание исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам, посвященным вопросам преподавания предмета, имеется достаточная теоретическая база для реализации дидактических задач, связанных с обучением

оценочной, контрольно-оценочной деятельности. Тем не менее остается открытым вопрос адаптации теории к потребностям практики в условиях сложившейся полипарадигмальности системы языкового образования. В результате в практике обучения самооценка и взаимная оценка применяются фрагментарно, порою без должной ориентации студента на желаемый результат образовательной деятельности. По сути приоритет отдается констатирующей оценке, игнорируется ее развивающая роль, что, как следствие, ведет к отчужденности студента от образовательного процесса и снижению, а иногда и вовсе потере ценности оценки как фактора саморазвития для студента.

Умения оценочной деятельности могут развиваться только в процессе систематической самооценки студентом своих учебных достижений, что обязательно предполагается в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков». Тем не менее очевидно, что в условиях весьма ограниченного времени на изучение данной дисциплины качественное решение этой задачи не представляется возможным. В этой связи видится целесообразным систематическое включение элементов оценочной деятельности в содержание обучения всем дисциплинам специальности, что позволит студентам до выхода на преддипломную практику экстенсивно, постепенно, начиная с младших курсов, освоить методику самостоятельного оценивания учебных достижений.

В данной статье остановимся на рассмотрении интегрированного практико-ориентированного изучения иностранного языка студентами в единстве с овладением методикой самостоятельного оценивания речевых умений говорения с использованием технологии *семантического картирования*.

Технология семантического картирования направлена на облегчение и ускорение понимания и усвоения информации, что достигается благодаря активному взаимодействию обоих полушарий мозга. Значительная часть информации, воспринимаемой студентом в образовательном процессе, представлена цифрами и буквами. При ее восприятии и анализе задействовано преимущественно левое полушарие. Одним из требований к составлению семантических карт является использование как минимум трех цветов, а также рисунков, что позволяет задействовать возможности и правого полушария. Информация, представленная таким образом, запоминается намного быстрее, чем при ее традиционном линейном предъявлении [2]. При создании семантической карты активизируется ассоциативное мышление студента, формируется образ, посредством которого запоминание происходит легче и на более долгий срок.

При построении семантической карты используется определенная последовательность действий: 1) в центр помещается общая тема, 2) в виде ветвей от нее отходят частные темы, 3) далее от частных тем отходят подтемы второго и последующих уровней. Пояснения могут быть представлены вербально и образно. Все ответвления образуют связанную систему (рис. 1).

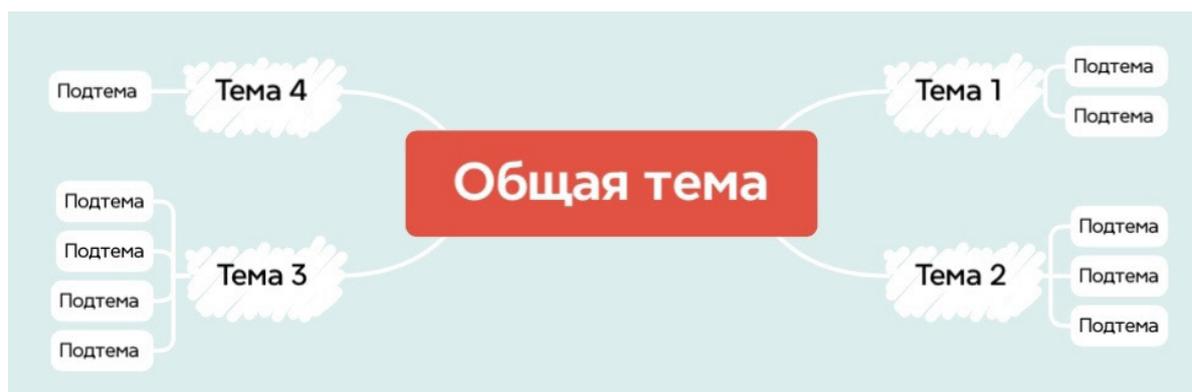


Рис. 1. Схема составления семантической карты

Для постепенного обучения студентов самооценке учебных достижений в процессе овладения общением на изучаемом иностранном языке с применением семантического картирования мы разработали трехэтапную модель организации образовательного процесса.

Первый этап – подготовительный – направлен на освоение студентами технологии семантического картирования в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи». Так, при обучении рецептивным видам иноязычной речевой деятельности можно предусмотреть несколько вариантов использования данной технологии. Студенты могут работать с предложенной преподавателем опорой в форме незавершенной семантической карты, которую следует заполнить в процессе прочтения текста, прослушивания аудиофайла или просмотра аудиовизуального материала. Сначала студенты работают индивидуально с источником информации и опорой. Затем может быть предложена работа в парах, триадах, малых группах, фронтально, в ходе которой происходит взаимное редактирование семантических карт или подготовка одной общей для всей группы карты, включающей максимально детализированную информацию, извлеченную из источника. Таким образом, подготовленная студентами в ходе самостоятельной работы семантическая карта становится на данном этапе уже не опорой, а продуктом учебной деятельности.

Возможно самостоятельное создание студентами семантической карты без использования опор. Студенты определяют общую тему после прочтения либо прослушивания предоставляемой им информации, обозначают ее ключевым словом или графическим образом в центре карты. В процессе повторного чтения или прослушивания они выделяют подтемы, «рисую» главные ветви, расходящиеся от расположенной в центре общей темы. Возможно последующее уточнение выделенных подтем деталями содержания источника и добавление соответствующих дополнительных уровней на карте. Неотъемлемой частью процесса создания семантической карты является использование нумерации, символов, иллюстраций, выделения цветом. В дальнейшем, при

овладении говорением, созданная студентом карта может служить опорой для развития репродуктивной речи. Если ставится задача развития умений продуктивной устной речи на изучаемом языке, подготовленная карта считается незавершенной, следовательно, студент «дорисовывает» ее, добавляя «свою» информацию, релевантную для решения коммуникативной задачи в новой речевой ситуации.

На подготовительном этапе студенты знакомятся с доступным инструментарием для создания семантических карт. Изначально карты создавались только на бумаге. Однако сегодня студенты предпочитают программы и приложения, позволяющие ускорить этот процесс, работая с сервисами по созданию электронных семантических карт на персональном компьютере или смартфоне с использованием таких операционных систем, как Android и iOS. Цифровая карта может быть выполнена в любое время и в любом месте. Еще одним преимуществом создания цифровых семантических карт можно считать возможность переключения в режим слайд-шоу, что будет полезно при использовании данной технологии в аудитории. Готовую карту можно экспортировать на иные устройства, ею можно поделиться в социальных сетях. Многие программы и приложения дают возможность совместного создания и редактирования карты, что может способствовать развитию умения работы в команде. Таким образом, студенты самостоятельно выбирают приложения, с которыми им удобно работать и, как правило, используют их для создания семантических карт при изучении любых дисциплин. Среди наиболее популярных у студентов можно назвать приложения Xmind, Mindomo, Mindmeister.

Подготовительный этап длится экстенсивно на протяжении всего первого курса, что позволяет студентам весьма основательно овладеть процессуальной стороной технологии. Это, на наш взгляд, важно, поскольку, как отмечают преподаватели, лишь фрагментарно использующие технологию семантического картирования, например, в качестве инструмента самостоятельной работы студентов, непонимание последними процессуальной стороны ведет к «заимствованию» готовых семантических карт, доступных в сети Интернет, и не способствует развитию желаемых речевых умений в полной мере.

В т о р о й этап – основной – в модели процесса оценивания предполагает включение студентов в контрольно-оценочную деятельность в ходе овладения говорением на иностранном языке в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи», начиная со второго курса. Для этого вводится элемент имитационно-игрового моделирования микропреподавания, в ходе которого студенты попеременно исполняют роли «ученика», осваивающего продуктивное иноязычное общение в устной форме, и «учителя», оценивающего высказывание партнера. По сравнению с традиционным занятием по развитию умений говорения здесь добавляется дополнительный этап реф-

лекции. Несмотря на некоторые связанные с этим временные затраты, качество процесса овладения иноязычной речью не снижается, поскольку в дальнейшем, при подготовке высказывания, студенты более осознанно подходят к реализации коммуникативной задачи. Таким образом, включение самооценки в учебный процесс может рассматриваться как фактор развития и коммуникативной, и методической компетенции будущего учителя, а саму оценочную деятельность, включенную непосредственно в образовательный процесс, можно считать развивающей.

Организация самооценки на втором этапе направлена на обеспечение прежде всего психологической готовности студентов к будущей профессиональной рефлексии, активизацию их мыслительной деятельности при анализе самого процесса оценивания; усиление мотивационной готовности к само- и взаимоконтролю в целом.

В целях создания благоприятных дидактических условий, способствующих активному включению студентов в оценочную деятельность, используется уже знакомая студентам технология семантического картирования. В качестве инструмента для самооценки каждый студент получает опору в форме незавершенной семантической карты, в которой заданы составляющие коммуникативной компетентности, определенные в образовательном стандарте специальности, а также критерии оценки умений говорения, отраженные в типовой учебной программе: «адекватная реализация коммуникативного намерения, информативность, логичность, связность, смысловая завершенность, реальная обращенность к собеседнику, адекватная техника общения, соответствие языковых средств нормам, узусу и ситуации» [3, с. 15]. Студентам, выступающим в роли учителя, предлагается заполнить семантическую карту и на этапе рефлексии прокомментировать ее содержание.

Третий этап – продвинутый – в модели процесса оценивания предполагает более активное включение студентов в оценочную деятельность в ходе овладения конкретным видом устно-речевого высказывания на иностранном языке в рамках учебной дисциплины «Деловой английский язык», изучаемой на третьем курсе. В рамках микропреподавания студенты осуществляют самооценку высказываний. Задача усложняется за счет отсутствия готовых критериев оценки для данного вида высказывания. Их необходимо выработать самостоятельно в ходе предварительного группового обсуждения, определив при этом удельный вес и максимально допустимый балл по каждому из критериев. Таким образом, студенты самостоятельно создают семантическую карту как дидактический инструмент для самооценки, при необходимости обращаясь к дополнительным источникам информации. В качестве примера на рис. 2 приведена разработанная студентами карта для самооценки умений устной бизнес-презентации.



Рис. 2. Семантическая карта для взаимооценки умений устной презентации

Примечательно, что в полученных от студентов рефлексиях отмечается преимущество семантических карт по сравнению с традиционными таблицами само- и взаимооценки. Семантические карты в образовательном процессе позволяют создавать благоприятные условия для развития ассоциативности мышления, четкого определения основной информации, легкого и быстрого распознавания, запоминания и при необходимости воспроизведения фактов содержания и связей между ними. В заключение, допуская вариативность содержания семантических карт и признавая, возможно, несколько субъективный характер оценки, осуществляемой с их помощью, тем не менее отметим их дидактический потенциал в реализации развивающей взаимооценки за счет активного включения познающего субъекта в предмет и процесс познания, что в свою очередь может способствовать не только более осознанному овладению иноязычным общением, но и умениями оценочной деятельности как составляющей методической компетенции будущего учителя иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современные иностранные языки: ОСВО-6-05-0231-01-2023; введ. 02.08.2023. – Минск : Мин. гос. лингвист. ун-т, 2023. – 8 с.
2. Прокопчук, Е. А. Применение технологии семантического картирования при обучении рецептивным видам речевой деятельности (из опыта филологического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы) [Электронный ресурс] / Е. А. Прокопчук, Ю. В. Новогран //

Университет образовательных инноваций. Электронный научно-методический журнал Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. – 2021. – № 2. – С. 1–9. – Режим доступа: https://euryedu.grsu.by/images/files/2_2021/1.pdf. – Дата доступа: 01.12.2023.

3. Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский). Типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальностям 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)», 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)». Рег. № ТД-Д. 121 / тип. Утв. 30.12.2009. – Минск, 2009. – 21 с.

Поступила в редакцию 04.12.2023

УДК 378.026:811.134.2'246.3(045)

Цыбулёва Татьяна Эдуардовна
старший преподаватель
кафедры фонетики и грамматики
испанского языка

Tatiana Tsybuliova
Senior Lecturer of the Department
of Spanish Phonetics and Grammar

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
Tatiana.Tsybuliova@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ
КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ

REALIZATION OF THE PRINCIPLES OF INTERCULTURAL APPROACH
IN TEACHING DIALOGIC COMMUNICATION TO STUDENTS
OF LINGUISTIC SPECIALTIES IN SPANISH
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

В работе обосновывается использование межкультурного подхода в обучении студентов лингвистических специальностей диалогическому общению на втором иностранном языке. Рассматриваются принципы межкультурного подхода, определяющие эффективность обучения диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *межкультурный подход; диалогическое общение; испанский язык; второй иностранный язык; родная культура.*

The research substantiates the use of the Intercultural Approach in teaching students dialogical communication in Spanish as a second foreign language. The principles of the Intercultural Approach that determine the effectiveness of teaching dialogic communication in a second foreign language are considered as well.

К e y w o r d s: *intercultural approach; dialogical communication; the Spanish language; a second foreign language; native culture.*

В начале 90-х гг. XX в. такие понятия, как *диалог культур, межкультурный диалог, межкультурное общение и межкультурная коммуникация* стали объектами исследований не только философского, культурологического, лингвистического направлений, но и исследований, осуществляемых в области лингводидактики, что привело к выделению межкультурного подхода как самостоятельного методического подхода в обучении иностранным языкам.

(Е. Г. Тарева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Алмазова, А. Л. Бердичевский, Г. В. Елизарова и др.). В настоящее время межкультурный подход рассматривается в качестве новой научной парадигмы, зарождающейся на базе коммуникативного подхода, способной существенным образом видоизменить очертания языкового образования в аспекте всех компонентов методической системы.

Основной характеристикой данного подхода, определяющей его специфику, является то, что «акцент на культуру изучаемого языка» как дидактическая доминанта переосмысливается в пользу паритетности, равноправия культур, что подразумевает постижение иной культуры, не забывая о собственной национальной идентичности. Исходя из этого, стратегической целью обучения иностранным языкам с позиций межкультурного подхода становится формирование межкультурной коммуникативной компетенции, предполагающей овладение иностранным языком как средством межкультурного общения, что, в свою очередь, подразумевает осознание и оперирование концептами иноязычной и инокультурной действительности в их теснейшей взаимосвязи с концептами родной картины мира обучающихся [1, с. 7].

Обучение диалогическому общению на основе межкультурного подхода способствует как лучшему пониманию мировосприятия носителей изучаемого языка и культуры, проявляющегося в данном виде коммуникации, так и более глубокому осознанию своей собственной культуры, развитию культурной самоидентичности, повышению уровня гражданственности и патриотизма. Помимо этого, обучение диалогическому общению, осуществляемое в сопоставлении с родным языком и культурой, позволяет учитывать неизбежное, по мнению Г. В. Елизаровой [2, с. 109], зачастую неосознаваемое говорящим влияние родного языка, а также представлений и ценностей родной культуры на процесс общения на изучаемом иностранном языке.

Базируясь на основных принципах коммуникативного, когнитивного, социокультурного подходов, межкультурный подход выдвигает ряд собственных взаимосвязанных и взаимообуславливающих принципов, определяющих процесс обучения иностранному языку и процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В данной статье мы рассмотрим реализацию принципов межкультурного подхода, определяющих, на наш взгляд, обучение диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном при английском языке как первом иностранном.

Прежде всего, обучение второму иностранному языку неразрывно связано с феноменом поликультурности и многоязычия. Под термином *поликультурность* Е. Г. Тарева и Ю. Ф. Маметова [1, с. 38] понимают свойство личности, представляющее собой качество, основанное на синтезе толерантности, эмпатии (к другим культурам) и переосмысления собственной культуры. Термин *многоязычие* в контексте межкультурного подхода понимается как обучение двум и более иностранным языкам в целях формирования поликультурной

личности, готовой к многоязычной коммуникации. Таким образом, соблюдение принципа поликультурности и многоязычия в контексте обучения испанскому языку как второму иностранному способствует формированию поликультурной многоязычной личности, обладающей способностью на когнитивном уровне понимать сходства и различия концептуальной системы представителей иноязычных (испаноязычной и англоязычной) и родной культур. Это обеспечивает взаимопонимание как в ходе межкультурного общения в целом (независимо от того, на каком языке оно осуществляется), так и в ходе диалогического общения на испанском языке в частности. Так, например, уже на начальном этапе изучения испанского языка как второго иностранного студенты сталкиваются с различиями языкового сознания и коммуникативного поведения испаноязычных, русскоязычных и англоязычных собеседников, когда знакомятся с испанскими местоименными формами обращения: *tú, vosotros, usted, ustedes*, сравнивают и по-новому переосмысливают формы, используемые в русском (*ты, вы, Вы*) и английском (*you*) языках, сопоставляют коммуникативные ситуации *ты* или *Вы* общения в контактирующих культурах.

Другим ключевым принципом, определяющим обучение иностранным языкам, на наш взгляд, является принцип культурной эголитарности. Данный принцип, сформулированный Е. Г. Таревой, подчеркивает направленность на установление равноправия культур и позволяет избежать культуроцентризма изучаемого языка, ведущего к экзальтации иноязычной культуры в ущерб родной. В контексте обучения второму иностранному языку принцип культурной эголитарности определяет установление равноправия культур первого иностранного, второго иностранного и родного языков.

Поскольку необходимость изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой в настоящий момент не нуждается в доказательствах, межкультурный подход, базируясь на данной аксиоме, в качестве принципиального условия выдвигает необходимость культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков. В контексте обучения испанскому языку как второму иностранному представляется необходимым уточнить роль первого иностранного языка и культуры в учебном процессе.

Как известно, в качестве одного из важнейших положений дидактики многоязычия постулируется положение о базовом или доминантном языке [3], которое сводится к тому, что овладение вторым и последующими иностранными языками должно осуществляться в процессе соизучения доминантного первого иностранного и субординативных по отношению к нему других иностранных языков. Как утверждают Н. В. Барышников и М. А. Бодоньи, опора на доминантный первый иностранный язык и его учет должны осуществляться при изучении фонетического, грамматического, лексического и т.д. аспектов субординативных языков, поскольку при его изучении у обучающихся была сформирована особая концептуальная база, которая лежит в основе динамиче-

ской модели многоязычия [4]. Таким образом, при изучении испанского языка на базе английского доминантным иностранным языком является английский, так как на его основе формируется динамическая модель многоязычия. Целесообразность сопоставления данных языков очевидна, поскольку создает возможность как для стимулирования положительного переноса тех или иных языковых навыков, так и для предотвращения интерференции. Однако в контексте сопоставления культур возникает вопрос, является ли культура первого иностранного языка также доминантной. Данный вопрос еще недостаточно изучен, однако мы считаем, что существует ряд предпосылок, свидетельствующих о доминантности родной культуры. В первую очередь это обусловлено тем, что обучение осуществляется в условиях искусственного субординативного трилингвизма в окружении родной культуры: даже на занятиях по испанскому языку общение осуществляется с носителями (студентами и преподавателями) родной культуры. Также нельзя не согласиться с Н. В. Барышниковым [5, с. 12], который подчеркивает первичность родной картины мира и вторичность неродной в условиях несовершенного владения иностранным языком. Исходя из вышеизложенного, доминантной культурой является родная и именно родная культура, которая будет оказывать большее влияние на общение на втором иностранном языке, не культура первого иностранного языка. Таким образом, соблюдение принципа культурно-связанного соизучения второго иностранного и родного языков позволит в процессе обучения диалогическому общению на втором иностранном языке прогнозировать возможное интерференционное влияние культуры родного языка, а в случае совпадения культурных норм и представлений – стимулировать их положительный перенос. При этом мы считаем, что сопоставление с фактами культуры первого иностранного языка может выступать в качестве дополнительного методического средства формирования поликультурной многоязычной личности.

Еще одним принципом межкультурного подхода является принцип познания и учета ценностных культурных универсалий. На наш взгляд, это особенно важно на начальном этапе изучения иностранного языка, так как предполагает знакомство с фактами культуры, которые, по мнению Дж. П. Мердока, основоположника идеи обособления культурных универсалий, встречаются во всех существующих и когда-либо существовавших культурных сообществах [6]. Соблюдение принципа познания и учета ценностных культурных универсалий позволяет определить содержание обучения испанскому языку как второму иностранному на начальном этапе и обозначает сферы общения и коммуникативные ситуации для реализации диалогического общения «Семья», «Местожителство», «Труд» и т.п.).

Еще одним принципом, определяющим эффективное обучение диалогическому общению, является принцип осознаваемости психологических процессов, связанных с межкультурным общением. Как известно, в теории ком-

муникации в зависимости от ситуации и поведенческих установок говорящих выделяют типы восприятия межкультурных различий: 1) отрицание различий культур, уверенность в том, что все люди в мире разделяют (или обязаны разделять) одни и те же убеждения, установки, нормы поведения, ценности; 2) защита собственного культурного превосходства и приписывание негативных характеристик инокультурной группе; 3) минимизация культурных различий, проявляющаяся в признании возможности существования инокультурных ценностей и поиск объединяющих черт; 4) принятие существования межкультурных различий без активного проникновения в инокультурную среду; 5) адаптация к новой культуре и развитие умений общаться в соответствии с инокультурными нормами и ценностями при сохранении собственной идентичности; 6) интеграция в иностранную культуру, формирование поликультурной личности, которая воспринимает инокультурные нормы и ценности как родные; [7, с. 218].

Экстраполируя данную типологию на процесс обучения диалогическому общению на втором иностранном языке, отметим, что студенты лингвистических специальностей уже предуготовлены к тому, что язык, мышление и культура – это взаимосвязанные явления и поэтому изучение языка подразумевает изучение и его культуры. Защита собственного культурного превосходства за счет приписывания отрицательных характеристик иным культурам никогда не была свойственна отечественной системе образования. Это является недопустимым в контексте диалога культур, который определяет отношение к иной культуре как к равноценной при ее отличиях, нужной в ее непохожести и уникальности, что способствует развитию социокультурного понимания принадлежности к национальному и мировому сообществу, а также и социокультурной готовности к межличностному и межнациональному общению. Исходя из вышесказанного, преподаватель как модератор действий студентов по соотнесению контактирующих лингвокультур должен стимулировать такие типы восприятия, как разумная минимизация различий контактирующих лингвокультур, поиск объединяющих черт, принятие существования межкультурных различий с целью адаптации к культуре изучаемого языка и развитие умений общаться в соответствии с ее нормами и ценностями при сохранении собственной национальной идентичности. Как отмечают Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, преподаватель, привлекая внимания студентов к факту наличия противоречий, создает условия для того, чтобы студент сам обнаружил и осознал факт существования несоответствий, категоризировал и концептуализировал новое знание своим сугубо индивидуальным способом [2, с. 73]. Так, в процессе обучения диалогическому общению на испанском языке целесообразно привлекать внимание студентов к универсальным характеристикам испаноязычного обиходного дискурса, отражающим ритуальный характер быта и по-

вседневного общения, а также к национально-специфическим характеристикам, демонстрирующим видение мира и способа эмоционально-смыслового освоения действительности носителями испаноязычной культуры. Для усвоения факта иноязычной культуры студенты должны осознанно осуществить ряд когнитивных действий, которые в общих чертах можно представить следующим образом: знакомство с фактом изучаемой культуры; перенос факта в родную культуру, осознание ее особенностей и переоценка (постижение, осознание) факта родной культуры; переосмысление факта изучаемой культуры на основе сопоставления с новым знанием о родной культуре; переосмысление факта родной культуры с позиции представителя изучаемой культуры; признание фактов обеих культур как полноценных, равноправных, отражающих различные картины мира [2, с. 49]. В контексте обучения испанскому языку как второму иностранному данная последовательность когнитивных действий может быть дополнена сопоставлением с фактами культуры первого (английского) иностранного языка. Осознанный пропуск фактов испаноязычной культуры через призму культуры родного и первого иностранного языков, с одной стороны, способствует их лучшему осознанию, пониманию и усвоению, а с другой – позволяет взглянуть с другого ракурса на факты родной и англоязычной культур, которые уже были усвоены ранее.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что обучение диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном на основе межкультурного подхода способствует усвоению студентами особенностей испаноязычной культуры, а также осознанию того, как проявляется испаноязычная картина мира в языке и в межличностном общении. Приобщение к испаноязычной культуре и языку через призму родного языка и культуры, анализ различий культурных проявлений в диалогическом общении позволяют обратить особое внимание на особенности родной культуры, не совпадающие с нормами культуры испанской, что позволит предотвратить коммуникативные неудачи в случае их неосознанного проявления как в продуктивных, так и рецептивных видах иноязычной речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарева, Е. Г.* Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики : коллектив. монография / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2020. – 272 с.
2. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб : КАРО, 2005 – 352 с.
3. *Барышников, Н. В.* Мультилингводидактика / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С. 19–27.

4. *Барышников, Н. В.* Английский язык как доминантный в обучении многоязычию / Н. В. Барышников, М. А. Бодоньи // *Иностранные языки в школе.* – 2007. – № 5. – С. 29–31.
5. *Барышников, Н. В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. –159 с.
6. *Мердок, Дж. П.* Социальная структура / Дж. П. Мердок ; пер. с англ. и коммент. А. В. Коротаева – М. : ОГИ, 2003. – 608 с.
7. *Коммуникация. Теория и практика : учебник / Л. Г. Викулова [и др.].* – М. : Издат. дом ВКН, 2020. – 336 с.

Поступила в редакцию 07.12.2023

УДК 159.955

Шуколюкова Ольга Сергеевна

*аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения
иностранным языкам*

*Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Республика Беларусь*

Olga Shukolyukova

*PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Foreign Language
Teaching Methodology*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
olga.shukolyukova@internet.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПИСЬМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА

MODELING THE PROCESS OF WRITTEN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE INTERPRETATION

Статья посвящена вопросу моделирования процесса интерпретации иноязычного медиадискурса в дидактических целях. Обобщены современные представления об интерпретации с позиций когнитивных наук, а также предложена авторская модель интерпретации письменного англоязычного медиадискурса, применимая для разработки соответствующей методики обучения.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *иноязычный медиадискурс; иноязычный медиатекст; интерпретация медиадискурса; модель интерпретации; когнитивная обработка дискурса.*

The article delves into modeling the process of foreign-language media discourse interpretation for didactic purposes. It synthesizes modern viewpoints on interpretation from a cognitive sciences perspective and introduces the author's model of written English-language media discourse interpretation, applicable to the development of the corresponding teaching methodology.

К e y w o r d s: *foreign-language media discourse; foreign-language media text; discourse interpretation; interpretation model; cognitive discourse processing.*

Современный иноязычный медиадискурс активно используется как средство обучения в лингвистическом образовании, поскольку предоставляет студентам возможность участия в опосредованной межкультурной коммуникации с медиаавтором и иными субъектами сетевой медиасреды. Однако дискурс массмедиа может иметь не только конструктивный, но и деструктивный потенциал, ввиду чего особая роль должна отводиться обучению студентов грамотной интерпретации воспринимаемых сообщений с целью повышения уровня информационной безопасности личности.

Анализ научных исследований демонстрирует, что наибольшее внимание феномену интерпретации уделено в рамках герменевтической теории и когнитивистики. На наш взгляд, именно преломление процесса интерпретации сквозь когнитивные теории позволит установить универсальные когнитивные процедуры, позволяющие интерпретировать медиадискурс, а также принять во внимание источники потенциальных сбоев в данном процессе.

Опираясь на психологию ментальных процессов, мы трактуем *интерпретацию* как речемыслительную деятельность, направленную на построение эксплицированной индивидуальной репрезентации смыслового содержания медиадискурса. Процесс интерпретации медиадискурса неразрывно связан с восприятием и пониманием, однако может быть условно отделен от них. В то же время как восприятие и понимание предполагают сенсорный «прием» поступающей информации органами чувств и ее осмысление, важной особенностью интерпретации является выработка субъективной выводной информации, личного мнения о воспринятом и понятом.

На сегодняшний день ученые-когнитивисты (У. Кинч, П. ван ден Брук, М. Э. Гернсбахер, А. К. Грессер, Р. А. Зваан, Дж. П. Мальяно, Г. А. Радвански, Т. Трабассо, Дж. Л. Майерс, Ю. Дж. О'Брайен и др.) сходятся во мнении, что в процессе интерпретации дискурса осуществляется построение «ментальной репрезентации» как мыслительного образа прочитанного, формируемого в оперативной памяти реципиента. Построение данной ментальной конструкции начинается с первых секунд чтения и продолжается на всей его протяженности путем обновления ее компонентов, при этом задействованы как автоматические («восходящие»), так и стратегические («нисходящие») когнитивные процессы информационной обработки [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Синергическое взаимодействие восходящей и нисходящей обработки информации обеспечивает построение комплексной и контекстуализированной интерпретации прочитанного, интегрирующей детали поступающего сообщения с фоновыми знаниями и ожиданиями читателя.

Данные положения дают общее представление о психологической стороне интерпретации, однако для потенциального повышения эффективности интерпретации письменного англоязычного медиадискурса в ходе соответствующего обучения необходимо уделить внимание более специфическим компонентам данного процесса. С опорой на накопленный когнитивными науками опыт целесообразно построение условной дидактической модели, отражающей специфику и ход протекания речевых и мыслительных процессов, задействованных в построении индивидуальной репрезентации смыслового содержания иноязычного медиадискурса.

В качестве когнитивной основы исследования процессов обработки современного письменного англоязычного медиадискурса, сочетающего в себе вербальный и изобразительный компоненты, приняты теория стратегической

обработки дискурса Т. А. ван Дейка и У. Кинча [1], конструктивно-интегративная модель У. Кинча [2], интегрированная модель понимания текста и изображения В. Шнотца [10], а также модель когнитивной обработки поликодового текста А. Г. Сонина [11].

Рассмотрим разработанную нами модель интерпретации письменного англоязычного медиадискурса, охватывающую вербальный и изобразительный компоненты и реализующуюся в двух измерениях смысловой обработки: *горизонтальном и вертикальном*. *Горизонталь* представлена основными фазами когнитивной обработки медиадискурса и включает формирование первичной интерпретации, построение уточненной интерпретации, конструирование расширенной интерпретации и создание результирующей интерпретации медиадискурса. *Вертикаль* содержит ряд интерпретационных действий и операций, соответствующих обозначенным фазам. Так, конструирование детализированной ментальной репрезентации предполагает скачкообразное и нелинейное перемещение мысли интерпретатора по операциям и фазам обработки, что обуславливает параллельную интерпретацию отдельных речевых средств и более крупных смысловых единиц [12]. Таким образом, предлагаемая модель сконцентрирована на выделении опорных компонентов процесса интерпретации письменного англоязычного медиадискурса, а не на описании их линейной последовательности.

Формирование первичной интерпретации в сознании реципиента соотносится с построением общего представления о медиадискурсе, подлежащим уточнению на более поздних фазах когнитивной обработки [1, с. 189]. Главным интерпретационным результатом является личностная трактовка темы медиадискурса, достигаемая в результате семантизации вербальных и изобразительных единиц и предвосхищения содержания медиадискурса.

Распознавание и узнавание лексической единицы включает в себя определение графемной формы, трансформируемой в фонологическую. Понимание воспринимаемых языковых единиц происходит при их корректной семантизации реципиентом. Определение соответствующего предметной ситуации значения прочитанного слова начинается с *соотнесения* его фонологической формы с соответствующим ей общим деконтекстуализированным значением. При интерпретации многозначного слова различные значения могут «конкурировать» в распознавании, вызывая сбои в процессе чтения. Так, в ходе *контекстуализации* значение воспринятого слова сопоставляется со значениями предшествующих и последующих вербальных, а также изобразительных единиц, определяется его взаимосвязь с ними и релевантное в конкретном синтаксическом окружении значение [11; 13; 14]. Неподходящие значения подавляются, минуя «порог осознания» [1, с. 34].

Первичная обработка изобразительного компонента начинается с обнаружения форм отдельных черт (линий, кривых, окружностей и т. д.), затем объединяемых между собой [15; 16]. Узнавание формальных (структурных)

признаков изображения достигается в результате сопоставления обнаруженных на изображении форм объектов с визуально-пространственными образами, хранящимися в долговременной памяти [10, с. 81; 11, л. 119–120].

Семантизация изобразительного компонента медиадискурса является следствием *соотнесения* активированных формальных характеристик объектов с их функциональными характеристиками и ассоциативными связями [11], а также *контекстуализации*, т. е. установления связей между изображением и его окружением (вербальным и / или иным изобразительным).

Когнитивные усилия при обработке информации в медиадискурсе могут быть снижены благодаря процессу предвосхищения – построению гипотез о последующем вербальном и изобразительном наполнении медиадискурса и допустимом смысловом содержании на основе опыта реципиента [17, с. 35]. Формулирование предположений о возможных последующих языковых средствах и изобразительных элементах, т. е. *антиципация*, происходит при обращении реципиента к хранящимся в долговременной памяти лингвистическим знаниям (ментальному лексикону, знаниям о грамматических и синтаксических особенностях языка и т. д.), а также знаниям нелингвистического характера (графическим и иным образам) [18; 19; 20].

На основе уже обработанных вербальных и изобразительных элементов и фоновых знаний читатель активизирует ожидания относительно смыслового содержания медиадискурса [1; 18], т. е. осуществляется *прогнозирование*.

Семантизации сопутствует определение темы, абстрактной предметной области, соотносящейся со множеством медиатекстов. На ранней стадии поступления вербального и визуального сигналов и при активации фоновых знаний в сознании реципиента осуществляется операция *топикализации*, которая заключается в поверхностном отнесении прочитанного к определенному фрагменту действительности. С поступлением новой воспринимаемой информации интерпретатор субъективно *категоризирует* прочитанное [21; 22].

При **построении уточненной интерпретации** медиадискурса базовые представления о предметной ситуации сменяются на специфические в строящейся ментальной репрезентации [1, с. 267]. Происходит формирование содержательно-смысловой основы прочитанного при выделении наиболее существенных точек смыслового содержания и установлении логико-смысловых связей. На данной фазе обработки вербальный и изобразительный компоненты интегрируются реципиентом в связное содержательное целое [23].

Выделение смысловых опор – результат сегментации прочитанного и выделения ключевых слов. *Сегментация*, т. е. разделение речи на синтагмы, происходит одновременно с распознаванием графем [24] и позволяет читателю сконцентрироваться на отдельных фрагментах для более глубокого анализа [1]. Слова, несущие наиболее важное семантическое значение, субъективно *индексируются* как ключевые в процессе обработки сверху вниз [25].

В ходе когнитивной обработки изображения реципиент ищет визуальные подсказки, относящиеся к концептам, представленным в вербальной части. *Выдвигаются* существенные признаки изображения, имеющие отношение к теме медиадискурса, и на их основе *дополняется* смысловое содержание медиадискурса путем построения новых высказываний, помогающих осмыслить прочитанное в расширенном контексте [10, с. 85].

Для установления логико-смысловых связей читателю необходимо составить из набора обработанных информационных фрагментов единое целое, что достигается путем их *объединения*. Объединяемые фрагменты *структурируются* читателем на основе причинно-следственных отношений, хронологии и т. д. [1, с. 90; 21, с. 164]. В зависимости от цели чтения первоначальные отношения между информационными частями медиадискурса могут быть реорганизованы и переосмыслены.

Формирование содержательно-смыслового инварианта совершается при помощи операций сжатия и выведения. Сокращение объема полученной в процессе обработки медиадискурса информации, т. е. *сжатие*, ведет к выделению наиболее значимой мысли медиатекста. Исключается информация, не имеющая непосредственного отношения к главной идее. За получением определенной смыслодержательной основы следует *выведение*, т.е. построение умозаключений, выходящих за непосредственное содержание медиадискурса [16; 21].

Конструирование расширенной интерпретации сопряжено с более глубокой степенью анализа и толкования медиадискурса. Интерпретатор определяет авторский замысел в контексте выявления общего и специфического в культурно-языковых картинах мира и построения связей между рассматриваемым в данный момент медиатекстом, в том числе ранее прочитанным и уже известными ему данными [1].

В ходе сопоставления культур читатель *выявляет* факты культуры медиаавтора путем выделения культурно маркированных языковых единиц и изображений / фрагментов изображений, осознает и анализирует собственные национально-культурные установки, лично *оценивает* родную и иноязычную культуру [Там же]. Распознавая и сравнивая лингвистические и экстралингвистические элементы в собственной и иноязычной культуре, читатель может глубже понять культурные ценности, установки и точки зрения, представленные в медиадискурсе и сформулировать собственное мнение о них.

Построение межтекстовых связей происходит посредством операции *ретроспекции*: реципиент мысленно обращается к ранее встречавшимся ему источникам информации для расширения содержательно-фактуальной информации [21, л. 165]. Содержание смежных источников информации вербального и изобразительного характера *встраивается* в строящийся интерпретационный образ. Посредством соединения новой информации с преды-

душцами знаниями читатель может выявить в прочитанном несоответствия, предубеждения или неточности, что способствует более точной и полной интерпретации смыслового содержания медиадискурса.

Определение авторского замысла, достигаемое путем использования операций импликации и развития, предполагает раскрытие цели, интенций автора, т. е. осознание сути изложенного и подтекста. Под *импликацией* имеется в виду выведение логического следования из приведенных в тексте посылок и условий [Там же, л. 166]. *Развитие* предполагает достраивание замысла автора путем его субъективной конкретизации. В результате формируется продолжение авторского сообщения, заданное персональным опытом и точкой зрения интерпретатора.

Процесс **создания результирующей интерпретации** предполагает представление собственного интерпретационного произведения. Под *интерпретационным произведением* понимается продукт интерпретационной деятельности, имеющий устную, письменную или устно-письменную форму, направленный на представление точки зрения интерпретирующего на определенную тему, проблему и т. д.

Программирование интерпретационного произведения предполагает определение главной идеи сообщения, которое должно быть передано. Далее с учетом целей и намерения общения, знаний, убеждений и отношений адресатов *выделяются* коммуникативно-значимые единицы личностного смысла, которые в последующем будут эксплицированы реципиентом. Отобранные смысловые единицы дополняются связующими утверждениями и последовательно *комбинируются* [16, р. 215].

Развертывание интерпретационного произведения включает *отбор* языковых и изобразительных средств, наиболее эффективно передающих суждения интерпретатора и уместных в конкретной ситуации речевого взаимодействия и релевантное *оформление* (грамматическое, стилистическое, графическое и т. д.). Так же, как и в случае с выбором смысловых единиц, интерпретатор должен принять во внимание целевую аудиторию, коммуникативный контекст и цель сообщения, чтобы выбрать наиболее эффективные вербальные и изобразительные средства выражения интерпретации [16, с. 215].

Реализация интерпретационного произведения включает *экспликацию*, т. е. открытие смыслового содержания построенной интерпретации для некоторой аудитории в процессе *внешнего выражения*, иначе говоря вербальной и / или изобразительной продукции собственного сообщения [21, л. 166]. Формами экстернализации интерпретации иноязычного медиадискурса могут быть письменное эссе, речь, визуальная презентация, различные варианты изовербальной презентации.

Как было обозначено выше, процесс интерпретации включает в себя создание ментальной репрезентации, представляющей предполагаемое смысловое содержание медиадискурса, как вложенное в него автором, так и привнесенное реципиентом. Данная строящаяся репрезентация может рассматриваться как гипотетическая интерпретация, которую реципиент должен верифицировать прежде, чем остановится на окончательной интерпретации. На каждом этапе интерпретации прочитанного читатель вовлекается в непрерывный процесс проверки одной или нескольких гипотез. Осуществляется *сличение* поступающей информации с уже прочитанным и фоновыми знаниями реципиента, проверка согласованности и последовательности информации, вследствие чего интерпретационная гипотеза *корректируется* [16]. Верификация также наблюдается в процессе вербальной или изобразительной реализации финального интерпретационного произведения.

Представленная модель является общей схемой и носит условный характер, однако это обстоятельство, на наш взгляд, не умаляет ее прикладной значимости. Применение разработанной модели в ходе проектирования методики обучения студентов интерпретации письменного англоязычного медиадискурса позволит комплексно подойти к овладению студентами представленными в ней действиями и операциями, а также потенциально повысит эффективность как самой деятельности, так и образовательного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Dijk van, T. A. Strategies of Discourse Comprehension* / T. A. van Dijk, W. Kintsch. – N.Y. : Academic Press, 1983. – 418 с.
2. *Kintsch, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model* / W. Kintsch // *Psychological Review*. – 1988. – № 95. – P. 163–182.
3. *Kintsch, W. Comprehension: A paradigm for cognition* / W. Kintsch. – N.Y. : Cambridge University Press, 1998.
4. *Gernsbacher, M. A. Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: The structure building framework* / M. A. Gernsbacher // *The psychology of learning and motivation* / ed. G. H. Bower. – N.Y. : Academic Press, 1991. – P. 217–263.
5. *The landscape model of reading* / P. van den Broek [et al.] // *The construction of mental representations during reading* / eds. H. van Oostendorp & S. R. Goldman. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1999. – P. 71–98.
6. *O'Brien, E. J. Text comprehension: A view from the bottom up* / E. J. O'Brien, J. L. Myers // *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* / eds. S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1999. – P. 35–54.

7. *Zwaan, R. A.* Situation models in language comprehension and memory / R. A. Zwaan, G. A. Radvansky // *Psychological Bulletin*. – 1998. – 123. – P. 162–185.
8. *Graesser, A. C.* Discourse comprehension / A. C. Graesser, K. K. Millis, R. A. Zwaan // *Annual Review of Psychology*. – 1997. – Vol. 48. – P. 163–189.
9. *Magliano, J. P.* Goal coordination in narrative comprehension / J. P. Magliano, G. A. Radvansky // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2001. – 8. – P. 372–376.
10. *Schnotz, W.* Integrated model of text and picture comprehension / W. Schnotz // *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. – 2014. – С. 72–103.
11. *Сонин, А. Г.* Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / А. Г. Сонин. – М., 2006. – 310 л.
12. *Ришар, Ж. Ф.* Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж. Ф. Ришар ; пер. с фр. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 232 с.
13. *Фоломкина, С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 2005. – 255 с.
14. *Perfetti, C.* Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension [Electronic resource] / C. Perfetti, J. Stafura // *Scientific Studies of Reading*. – 2013. – № 18(1). – С. 22–37. – Mode of access: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>. – Date of access: 20.01.2023.
15. *Когнитивная психология* / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
16. *Field, J.* Psycholinguistics: the key concepts / J. Field. – London ; N. Y. : Routledge, 2004. – 366 p.
17. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
18. *Серова, Т. С.* Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Урал. ун-т, 1988. – 229 с.
19. *Cevoli, B.* Prediction as a basis for skilled reading: insights from modern language models [Electronic resource] / B. Cevoli, C. Watkins, K. Rastle // *Royal Society open science*. – 2022. – № 9(6). – Mode of access: <https://doi.org/10.1098/rsos.211837>. – Date of access: 05.01.2023.
20. *Perfetti, C. A.* Reading skill and the identification of words in discourse context [Electronic resource] / C. A. Perfetti, S. R. Goldman, T. W. Hogaboam // *Memory & Cognition*. – 1979. – № 7(4). – С. 273–282. – Mode of access: doi:10.3758/bf03197600. – Date of access: 05.01.2023.
21. *Бартошевич, Л.* Лингво-когнитивное моделирование обработки дискурса как основа обучения чтению русскоязычной научной литературы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. Бартошевич. – М., 1991. – 255 л.

22. *Spivey, M.* The Cambridge handbook of psycholinguistics [Electronic resource] / M. Spivey, M. Joannis, K. McRae. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – Mode of access: doi.org/10.1017/CBO9781139029377. – Date of access: 05.11.2022.
23. Texts and pictures serve different functions in conjoint mental model construction and adaptation [Electronic resource] / F. Zhao [et al.] // *Memory & Cognition*. – 2020. – № 48. – P. 69–82. – Mode of access: <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00962-0>. – Date of access: 02.02.2023.
24. *Клычникова, З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
25. Выделение ключевых слов в вербальных и невербальных паттернах / Т. Е. Петрова [и др.] // *Социо- и психолингвистические исследования*. – 2017. – № 5. – С. 149–156.

Поступила в редакцию 07.12.2023

УДК 378. 147: 811

Леонтьева Татьяна Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Tatiana Leontyeva

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
tatianaleontyeva124@gmail.com

АКТИВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ
ЛЕКСИЧЕСКИМ И ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ

ACTIVATING TEACHING LEXICAL AND GRAMMATICAL ASPECTS
OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION
ON THE BASIS OF TASK-BASED LEARNING

В статье рассматриваются вопросы совершенствования методики обучения лексическим и грамматическим средствам иноязычного общения посредством использования технологии коммуникативных заданий (ТКЗ). Раскрыты преимущества данной технологии в контексте формирования у обучающихся функциональной грамотности, описаны основные принципы и дана характеристика этапов ее применения в целях активизации обучения средствам общения. Представлены отдельные примеры реализации ТКЗ.

Ключевые слова: *функциональная грамотность; средства иноязычного общения; коммуникативное задание; технология коммуникативных заданий; виды заданий.*

The article deals with the problem of developing the methodology of teaching means of foreign language communication on the basis of Task-Based Learning technology. The didactic potential of this technology is revealed with regard to functional literacy of learners; the principles and stages of its application for eliciting and practising the authentic lexical and grammar material in real-life situations are described.

Key words: *functional literacy; means of foreign language communication; a communicative task; Task-Based Learning technology; types of communicative tasks.*

В качестве одного из направлений развития коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в настоящее время выступает технология ком-

муникативных заданий (ТКЗ) – Task-Based Learning (TBL). Данная технология уже достаточно широко используется в зарубежной теории и практике преподавания иностранных языков [1; 2; 3; 4; 5], в то время как в отечественной методике она не получила еще широкого признания. Между тем в современных условиях совершенствования системы языкового образования в Республике Беларусь эта технология может быть востребована в учреждениях общего среднего образования (УОСО), в частности, в целях формирования у обучающихся функциональной грамотности. При этом функциональная грамотность в сфере обучения иноязычному общению трактуется как «готовность и способность учащегося применять сформированные иноязычные навыки и умения устной и письменной коммуникации в реальной жизни, что позволяет эффективно участвовать в социальной, культурной, образовательной и трудовой деятельности и обуславливает успешность жизнедеятельности в современном поликультурном многоязычном обществе в контексте глобальных вызовов современности» [6, с. 21].

В этом контексте применение технологии коммуникативных заданий обладает несомненными достоинствами:

1) в процессе решения коммуникативных задач, в том числе проблемного характера, развивается творческое мышление учащихся; умение выдвигать гипотезы, предположения, оригинальные идеи и проверять их на практике;

2) совместная деятельность в малых группах /командах способствует совершенствованию у обучающихся навыков учебного сотрудничества, взаимному коммуникативным, социальным и учебным опытом;

3) свободный выбор лексических единиц и грамматических структур, необходимых для реализации коммуникативной цели, позволяет учащимся комбинировать уже изученный языковой и речевой материал, адекватно использовать его в новом контексте;

4) условия решения коммуникативных задач определяют значимость развития умений понимать эмоции, чувства, переживания других участников речевого взаимодействия и одновременно управлять собственными эмоциями для принятия согласованных решений;

5) выполнение разных по форме и содержанию коммуникативных заданий позволяет осуществлять своего рода «репетицию» иноязычной коммуникации в условиях, приближенных к реальному общению;

6) самостоятельный выбор стратегий и тактик речевого поведения дает возможность каждому обучающемуся выстраивать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию овладения иноязычным общением.

В целом использование технологии коммуникативных заданий позволяет осуществлять взаимосвязанное развитие таких значимых компонентов функциональной грамотности, как критическое мышление, креативность, эмоциональный и социальный интеллект [6].

Несмотря на то, что у разных исследователей существуют различия в трактовке основных положений ТКЗ, можно все же выделить ряд общих принципов, которые заключаются в следующем [7, с. 44].

- Осваиваемый языковой материал должен включать аутентичные средства ('natural' or 'naturalistic'), соотносящиеся с видами деятельности, которые выполняют обучающиеся, причем с акцентом на з н а ч е н и е лексического / грамматического явления, нежели на его форму.

- Процесс обучения должен мотивировать учащихся на применение средств общения, а не на осуществление контроля со стороны преподавателя.

- В ходе выполнения заданий обучающиеся должны концентрировать свое внимание, прежде всего, на значении изучаемых средств.

- Учащиеся должны также иметь возможность зафиксировать внимание и на формальных признаках лексических и грамматических явлений.

- В рамках выполнения предварительного задания и на этапе обратной связи целесообразно обращать внимание на особенности используемых средств общения.

Рассмотрение данных принципов позволяет сделать вывод о том, что они во многом отражают проблему соотношения в обучении иностранному языку акцента на форму и правильность/точность языкового явления (focus on language form and accuracy) с акцентом на его значение и беглость речи (focus on meaning and fluency) [7]. Причем в разных методических подходах эта проблема решается по-разному. В этой связи многие ученые полагают, что применение ТКЗ дает возможность интегрировать основные преимущества коммуникативного подхода с систематизированным овладением обучающимися формальными признаками лексических и грамматических средств, тем самым «сбалансировать» два этих процесса.

Анализ научных исследований по проблеме использования ТКЗ в обучении иноязычному общению дает возможность заключить, что последовательность действий в данной технологии строится по принципу «перевернутой пирамиды» в отношении известных в методике обучения иностранным языкам этапов: введения, тренировки и применения [4; 5]. Иными словами, обучающиеся вначале решают поставленную коммуникативную задачу, а лишь после этого обсуждают, насколько успешно она была решена, какие языковые и речевые средства они использовали в процессе речевого взаимодействия. Более детально структура ТКЗ представлена следующими этапами: *предваряющее задание; выполнение задания; анализ использованных языковых средств и дополнительная тренировка*. Остановимся подробнее на этих этапах.

Предваряющее задание (pre-task). С помощью данного приема преподаватель вводит обучающихся в ситуацию, поясняет характер задания, которое им предстоит выполнить, может обратить внимание на некоторые полезные лексические единицы и грамматические структуры. При этом

тренировка новых слов и структур не проводится. Еще одна задача данного этапа – активизировать фоновые знания учащихся в отношении тематического содержания выполняемого задания. С этой целью могут использоваться мозговая атака, заполнение ассоциограммы, составление списков и др. Целесообразно также предложить образец выполнения схожего задания, например, с помощью аудио- или видеозаписи.

Выполнение задания (*task cycle*). Обучающиеся работают над выполнением задания в парах или малых группах. В случае возникновения необходимости преподаватель оказывает им помощь. Каждая группа планирует, как они представят результат проделанной работы другим группам; это можно сделать устно, например, с помощью презентации, или в письменной форме.

Анализ и дополнительная тренировка (*language focus*). На данном этапе происходит анализ и обсуждение языковых явлений, содержащихся в устных и печатных текстах и других материалах, использованных в ходе выполнения задания. Может также иметь место тренировка с помощью упражнений лексического и грамматического материала, наиболее значимого для реализации поставленной коммуникативной цели.

Очевидно, что ключевым понятием для ТКЗ является «коммуникативное задание». В научной литературе по лингводидактике и методике обучения иностранным языкам представлены различные подходы к определению этого термина в рамках исследуемой технологии. В данной статье мы опираемся на определение коммуникативного задания как средства «педагогического управления учебной деятельностью» (Г.А. Китайгородская, 1986), т.е. организации общения посредством решения различных коммуникативных задач.

Род Эллис считает, что, определяя виды коммуникативных заданий, следует учитывать следующие параметры: а) объем задания; б) аутентичность задания; в) умения, необходимые для выполнения задания; г) психологические процессы, которые задействованы при его выполнении; д) результаты выполненного задания и др. [1]. Исследователь Е. С. Блик, опираясь на работы зарубежных авторов, выделяет два вида заданий: *целевые*, которые обучающиеся должны выполнять за пределами учебной аудитории, и *педагогические*, составляющие основу деятельности на занятиях в процессе обучения [8, с. 70].

С учетом предмета нашего исследования мы полагаем, что в рамках обучения средствам иноязычного общения на основе применения ТКЗ могут использоваться следующие виды заданий:

а) предназначенные для активизации обучения лексическим либо грамматическим явлениям;

б) ориентированные на реальные или воображаемые ситуации (ролевая игра, симуляция);

в) предполагающие предъявление коммуникативного задания на материале печатного или поликодового текста;

г) предусматривающие выполнение различных коммуникативных действий (запрос информации, убеждение, обоснование собственного мнения, контраргументация и т.д.) и др.

Приведем примеры заданий, которые можно предложить учащимся УОСО на основе использования ТКЗ в условиях факультативных занятий.

Пример 1. Учащимся предлагается следующее коммуникативное задание: сравнить на изучаемом языке, как отмечается День матери в Беларуси и Канаде. В качестве предваряющего задания им предлагается прочитать аутентичный текст, в котором есть краткая информация о праздновании этого дня в Канаде, и ответить на вопросы по содержанию текста. У учащихся также активизируются фоновые знания о Дне матери в нашей стране, посредством заполнения семантической карты выявляются уже известные им лексические единицы, которые помогут выполнить задание. В процессе выполнения задания обучающиеся работают в малых группах и самостоятельно определяют, в каком виде будут представлены результаты их учебно-познавательной деятельности: мультимедийная презентация, интерактивный плакат, проект, заполненный графический организатор в виде, например, карты сравнения и др. После презентации каждой группой продукта своей деятельности под руководством преподавателя осуществляется анализ успешности решения поставленной задачи, а также использованных лексических и грамматических средств. Особое внимание обращается на аутентичность и адекватность ситуации используемых средств общения, на трудности в сочетаемости лексических единиц, в употреблении фразовых глаголов и т.д. В качестве дополнительного материала могут быть предложены фразеологические единицы, идиомы, примеры афоризмов, которые помогут сделать устные высказывания обучающихся более образными и воздействующими на эмоции участников.

Пример 2. Коммуникативное задание предполагает участие в симуляции «Собеседование о приеме на работу» (Job Interview), что соотносится с изучением учащимися старших классов темы «Будущая профессия» в рамках учебно-трудовой сферы общения. В основе задания лежит воображаемая ситуация, когда два претендента на определенную должность должны продемонстрировать свою готовность к ней, а также необходимые качества. В ходе предваряющего задания обучающимся предлагается просмотреть аутентичный видеоподкаст с фрагментом реального собеседования и высказать свое мнение о речевом и неречевом поведении претендента. Перед просмотром можно также провести мозговую атаку, в которой обучающиеся попытаются прогнозировать, какие вопросы будут задаваться в ходе собеседования. На этапе выполнения задания каждая группа учащихся получит раздаточные материалы, содержащие данные о претендентах: резюме, имеющийся опыт деятельности, интересы и увлечения, а также протоколы с фрагментами собеседования. Их задача – выбрать наиболее достойного, по их мнению, претендента на данную должность и обосновать свой выбор. В процессе выполнения задания

у учащихся развиваются умения структурировать информацию, критическое мышление, понимание позиции другого человека и др. По завершении представления результатов каждой группой проходит обсуждение критериев и аргументов, которыми руководствовались участники, определяется, выбор какой группы был более мотивированным. Что касается лексических и грамматических средств общения, обучающиеся пополняют свой словарный запас названиями качеств, необходимых для той или иной профессии. Преподаватель фиксирует внимание учащихся на различных средствах выражения модальности в английском языке (*must, should, ought to, need, be supposed to, etc.*), на средствах речевого этикета. В качестве дополнительного задания всем участникам предлагается составить памятку с рекомендациями о том, как следует правильно вести себя на собеседовании (Do and Don't).

Таким образом, технология коммуникативных заданий может служить одним из эффективных средств для формирования у обучающихся функциональной грамотности в области обучения иностранному языку, для развития качеств, необходимых поликультурной личности и в целом способствовать их подготовке к межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ellis, R. Task-Based Language Learning and Teaching / R. Ellis. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2003. – 398 p.*
2. *Harmer, J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – Pearson education limited, 2001. – P. 86–88.*
3. *Nunan, D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2004. – 240 p.*
4. *Willis, J. Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs. – Harlow : Longman, 2004. – 280 p.*
5. *Willis, D. Doing Task-based Teaching. A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practicing teachers / D. Willis, J. Willis. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2007. – 294 p.*
6. Методические рекомендации по разработке дидактических материалов для формирования функциональной грамотности учащихся V–XI классов на уроках иностранного языка / И. Г. Колосовская [и др.] // *Замежные мовы. – 2022. – № 1 (83). – С. 20–26.*
7. *Zhao, H. How Far Do the Theories of Task-Based Learning Succeed in Combining Communicative and Form-Focused Approaches to L. 2 Research / Huajing Zhao // Journal of Cambridge Studies. – 2011, March. – Vol. 6. No 1. – P. 41–56.*
8. *Блик, Е. С. Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку / Е. С. Блик // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 68–72.*

Поступила в редакцию 04.12.2023

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 2 (44) / 2023

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *В. М. Василевская, О. С. Забродская, Е. И. Ковалёва*
Ст. корректор *С. О. Иванова*

Журнал зарегистрирован
Министерством информации Республики Беларусь 26 апреля 2010 г.
в Государственном реестре средств массовой информации за № 1334.

Адрес редакции: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск
E-mail: vestnik@msslu.by

Подписано в печать 27.12.2023. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура PT Astra.
Ризография. Усл. печ. л. 5,81. Уч.-изд. л. 5,78. Тираж 100 экз. Заказ 64.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 1/377, ЛП № 38200000064344 от 10.07.2020 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192