

ВЕСТНИК МГЛУ

№ 2 (46) / 2024

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

- Борисевич А. Р.* Особенности организации экологического воспитания будущих специалистов в контексте достижения целей устойчивого развития 7
- Жамойдин Д. В., Лукашенко М. В., Борисов В. Я.* Перспективы применения дифференцированного подхода в физическом воспитании студентов..... 14
- Самусева Н. В.* Особенности проявления синдрома профессионального выгорания у будущих педагогов и его профилактика 23
- Черникова Н. В., Тупко О. В.* Профилактика девиантного поведения подростков в условиях учреждения общего среднего образования..... 30

Психология

- Валуйская Т. Л.* Музыкальное воздействие на вербальную креативность студентов: итоги эксперимента..... 40
- Иванов О. В.* Влияние общественных оценок на восприятие студентами произведений искусства и иноязычных текстов..... 50
- Кашевар А. А., Макеева Е. С.* Факторы формирования и развития нарушений пищевого поведения у студентов 58
- Макеева Е. С., Рифицкая И. И.* Взаимосвязь личностных характеристик студентов и академической прокрастинации 67

Методика преподавания иностранных языков

| | |
|--|-----|
| <i>Будагова Е. В., Костенко Н. Р.</i> Комплекс упражнений для обучения студентов письменному переводу публицистических текстов на испанском языке | 76 |
| <i>Леонтьева Т. П.</i> Основные направления использования видеотехнологий в языковом образовании | 85 |
| <i>Рябцевич И. А.</i> Интеграция национального компонента в обучение иностранным языкам будущих переводчиков | 97 |
| <i>Силкович Л. А.</i> Методы и приемы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка – за счет чего достигаются SOFT SKILLS..... | 106 |
| <i>Соловьёва О. А., Шинкаренко Д. А., Кравченко М. В.</i> Проектирование распределенного учебного пособия для дисциплины «Практика устной и письменной речи» | 118 |
| <i>Фшлимонцева Д. А.</i> Теоретические предпосылки развития у студентов умений межкультурного общения на материале фразеологических единиц..... | 130 |

CONTENTS

Pedagogy

| | |
|--|----|
| <i>Barysevich A.</i> Features of the Organization of Future Specialists' Environmental Education in the Context of Achieving Sustainable Development Goals..... | 7 |
| <i>Zhamoidin D., Lukashenko M., Borisov V.</i> Prospects For Applying Differentiated Approach in Students' Physical Education..... | 14 |
| <i>Samuseva N.</i> Features of Professional Burnout Syndrome in Future Teachers and its Prevention..... | 23 |
| <i>Chernikova N., Tipko O.</i> Prevention of Deviant Behavior of Adolescents in the Conditions of General Secondary Education Institution | 30 |

Psychology

| | |
|---|----|
| <i>Valuyskaya T.</i> Musical Influence on Students' Verbal Creativity: Results of an Experimental Study..... | 40 |
| <i>Ivanov O.</i> The Impact of Social Ratings on Students' Perception of Art and Foreign Language Texts | 50 |
| <i>Kashevar A., Makeeva E.</i> Factors of Formation and Development of Students' Eating Disorders | 58 |
| <i>Makeeva E., Rifitskaya I.</i> The Relationship Between Students' Personal Characteristics and Academic Procrastination..... | 67 |

Methods of Foreign Language Teaching

| | |
|--|-----|
| <i>Budagova E., Kastsenka N.</i> Set of Exercises for Teaching Students to Translate Journalistic Texts in Spanish..... | 76 |
| <i>Leontyeva T.</i> The Main Trends in Using Video Technologies in Language Education | 85 |
| <i>Ryabtsevich I.</i> Integration of the National Component in Teaching Foreign Languages to Future Translators and Interpreters | 97 |
| <i>Silkovich L.</i> Methods and Techniques of Linguodidactic Training of a Future Foreign Language Teacher – How Soft Skills Are Achieved..... | 106 |
| <i>Solovyova O., Shinkarenko D., Kravtchenko M.</i> Designing a Distributed Digital Coursebook for the Academic Course “Oral and Written Practice” | 118 |
| <i>Filimontseva D.</i> Theoretical Prerequisites for Developing Students’ Intercultural Communication Skills on the Basis of Phraseological Units... | 130 |

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.18

Борисевич Анжела Романовна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой
спортивно-педагогических дисциплин*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь*

Anzhela Barysevich

*Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
Head of the Department of Sports
and Pedagogical Disciplines*

*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
bor_angela@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF FUTURE SPECIALISTS' ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF ACHIEVING SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

В статье показано, что экологическое образование и воспитание в контексте достижения целей устойчивого развития в системе подготовки будущих специалистов в области физической культуры, спорта и туризма способствуют экологической направленности идеологической, социальной и воспитательной работы в вопросе подготовленности будущих специалистов к организации и развитию экологического образования и воспитания подрастающего поколения. Также они содействуют созданию широких социокультурных и образовательных эффектов на трех уровнях: государственном, институциональном и личностном.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание; подготовка будущих специалистов; воспитательная работа; эффективность организации; особенности.

The article shows that environmental education and upbringing for achieving sustainable development goals in the system of training future specialists in the field of physical culture, sports and tourism contributes to significant changes in ideological, social and educational work in regard

to preparing future specialists for the organization and development of environmental education and upbringing of the younger generation, it also promotes socio-cultural and educational effects at three levels: state, institutional and personal.

Key words: environmental education and upbringing; training of future specialists; educational work; organization efficiency; features.

Современное научное сообщество обращает внимание всего человечества на проблемы в области окружающей среды. Возрастающий объем производства в ряде стран, а также частичный возврат к отоплению углем в некоторых европейских странах, приводит к загрязнению воздуха и изменению климата. Как известно, в 2015 году в ходе работы ООН на повестке дня в области устойчивого развития до 2030 года были приняты *Цели устойчивого развития*. Эта повестка дня является отражением универсальной, комплексной и ориентированной на преобразования концепции создания в будущем более гармоничного мира в интересах всего человеческого общества. Слово-сочетание *устойчивое развитие общества* и стремление к гармонии с природой нами были упомянуты еще в 2004 году в учебно-методическом пособии «Экологическое воспитание: проблемы, перспективы, технологии», изданном в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка (БГПУ). БГПУ, по-нашему мнению, является флагманом экологического образования и воспитания в Республике Беларусь, т. к. воспитание будущих педагогов и подготовка высококвалифицированных кадров выступают в качестве миссии университета.

Ежегодно, в начале педагогического исследования, в ходе работы со студентами в процессе идеологической, социальной и воспитательной работы, нами совместно с профессорско-преподавательским составом, выполняющим функции кураторов студенческих учебных групп, в качестве диагностических методик используются: интервьюирование по методике незаконченного предложения, анкетирование, включенное наблюдение за поведением студентов университета в природной среде, в учреждении образования, на туристическом предприятии (в процессе учебной и преддипломной практик), семантический анализ высказываний («правил жизни»). Использование целого комплекса диагностических методик выступает в качестве первой особенности организации экологического образования и воспитания будущих специалистов.

Особенностью организации экологического образования и воспитания является практико-ориентированная направленность. Так, в процессе воспитательной работы нами активно используются авторские практико-ориентированные задания, кейсы, ситуации экологической направленности, которые способствуют формированию экологического сознания, ориентируют мышление человека на необходимость защиты и охраны окружающей природной

среды. Задания разрабатываются на основе современной экологической ситуации и способствуют «непосредственному включению» в конкретное мероприятие или коллективное воспитательное дело, т. к. на основе решения подобных заданий всегда возникает интерес к практической деятельности по защите окружающей среды на микроуровне.

Приведем пример практико-ориентированного задания.

В Республике Беларусь уже не первый год активно проходят республиканские акции по восполнению и посадке лесов. В этих акциях традиционно принимают участие не только сотрудники в области лесного хозяйства и природопользования, но и граждане нашей страны, работники различных предприятий и организаций, учащаяся и студенческая молодежь. Так, активное участие в добровольной акции «Дай лесу новую жизнь!» приняли студенты, преподаватели факультета физического воспитания в ноябре 2024 года.

На основании открытых интернет-источников и официальных сайтов Республики Беларусь определите, пожалуйста, общее количество гектаров земли, которое было использовано для посадки новых лесных культур в 2024 году. Для сравнения выясните, сколько лесных культур было высажено с начала подобных акций (начиная с 2007 года). Возьмите контурную карту Республики Беларусь (можно по областям, можно взять карту своей Малой Родины) и определите контуры новых насаждений. Сфотографируйте, сделайте пост в социальных сетях, покажите друзьям результат своей работы, – тем самым у Вас возникнет чувство радости, проявится чувство причастности к родному краю, Вы будете гордиться тем, какое количество леса растет и защищает нашу природу. А если Вы сами принимали активное участие в посадке лесных насаждений, – то результат Вашей работы многократно увеличится не только в ваших глазах, а и в вашем окружении сформируется чувство вовлеченности, сопричастности, связи с общим делом. И на Вашем личном примере многие из Вашего окружения также захотят принять участие в подобных акциях в будущем. У будущих специалистов, особенно у будущих педагогов, такой круг людей многократно расширяется за счет связи с обучающимися, их родителями и т.д. Проводите просветительскую работу с широкой общественностью о необходимости защиты окружающей среды.

В результате обсуждения (на информационном или кураторском часу, или в процессе воспитательной беседы) данного практико-ориентированного задания ведущему (ведущим может выступать как студент, проявляющий четкую позицию по экологическому воспитанию, так и куратор или преподаватель любой дисциплины) необходимо высказать позицию здравомыслящего человека и защитника природы. Каждый гражданин своей страны должен

понять, что любой из нас – творец здоровой жизни, творец экологической бережливости, и устойчивое развитие общества начинается с конкретного человека, его мыслей, побуждений, действий.

Большинство студентов предвыпускного курса учреждений высшего образования, занимающихся подготовкой будущих специалистов в области физической культуры, спорта и туризма, а это 82 %, до начала опытно-экспериментальной работы характеризовались достаточно низким уровнем эколого-педагогической направленности, 11 % – средним, 7 % студентов – высоким уровнями. Высокий уровень эколого-педагогической направленности в нашем представлении трансформируется в метаяровень – эколого-педагогическую компетентность.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации экологического образования и воспитания, об актуальности и значимости в современных условиях достижения целей устойчивого развития на основе организации экологического образования и воспитания в системе подготовки будущих специалистов и формирования у будущих специалистов в области физической культуры, спорта и туризма эколого-педагогической направленности и компетентности через систему отношений к природе, обучающимся, себе. В будущем это даст метаэффект поддержки и развития экологического образования и воспитания в соответствии с решением задачи по достижению четвертой цели устойчивого развития, подготовленности будущего специалиста к организации экологического образования и воспитания будущих поколений.

Анализ признаков проявления эколого-педагогической направленности у студентов третьего курса показал, что такой показатель, как «убежденность в необходимости сохранения природы» выявлен у 36 % опрошенных. Необходимость «сохранения природы» понимается третьекурсниками утилитарно; 47 % («польза для людей», «способ существования», «бесплатное благо», «можно пользоваться дарами природы»). Только 12 % респондентов воспринимают природу как самоценность («источник радости, вдохновения», «источник жизни», «источник жизненных сил», «средство развития личности», «сила, способствующая жизни»). Лишь единицы (5 %) понимают природу как средство воспитания человека (ребенка).

Имеют место расхождения во взглядах и в трактовке утверждения *человек управляет не природой, а собой в природе*. Соотношение тех, кто считает, что «человек управляет природой», и тех, кто считает, что «человек управляет не природой, а собой и своими действиями в природе», составляет 72 % к 28 % (или примерно 3 к 1) и подразумевает, что антропоцентрические взгляды и суждения преобладают над экоцентрическими.

По нашим наблюдениям, такие данные о взглядах и суждениях будущих специалистов получены потому, что до начала опытно-экспериментальной деятельности не проводилась целенаправленная работа по организации эко-

логического образования и воспитания будущих специалистов в рамках проведения идеологической, воспитательной и социальной работы в учреждении высшего образования. Наличие внешних факторов (например, изменение или сокращение количества набора будущих специалистов в области физической культуры, спорта и туризма; неразработанность организационно-педагогических условий; невысокая степень заинтересованности и активности в поддержке экологического образования и воспитания в системе подготовки будущих специалистов в области физической культуры, спорта и туризма) еще раз подчеркивает открытость, доступность и неравномерность такой сложной социальной системы и феномена как экологическое образование и воспитание в контексте достижения устойчивого развития современного общества. И одновременно видится значимость экологического образования и воспитания как необходимой целостной системы, устойчивой к внешним и внутренним факторам в процессе идеологической, воспитательной и социальной работы учреждения высшего образования.

Среди мировоззренческих экологических идей и понятий на первое место по значимости студенты третьего курса поставили идеи о ведущей роли человека в сохранении всех форм жизни на Земле (37%), здоровье как универсальной ценности жизни (32%), природе как источнике личностного и профессионального совершенствования (31%).

У респондентов, как показало пропедевтическое исследование, ранее были слабо представлены взгляды о ноосфере как возможном пути устойчивого развития, о себе и ребенке как части природы.

Устойчивый познавательный интерес к природе личности, эколого-педагогическим проблемам проявили 37% студентов. Большинство опрошенных (63%) имеют широкий неустойчивый интерес к природе и ребенку как части природы (чаще познавательный интерес, чем эмоционально-чувственный).

Изучение влияния различных сфер жизнедеятельности на процесс становления эколого-педагогической направленности личности будущих специалистов показал, что наибольшее воздействие на них оказали учителя в школе (39%), знания, полученные в школе (34%), социальные сети (17%), средства массовой информации (6%). Наименьшее влияние оказывают книги (в том числе и художественные произведения), сверстники и семья (4%).

Мы проводим педагогическую работу со студентами в процессе идеологической, воспитательной и социальной деятельности; экологическое образование и воспитание в контексте достижения целей устойчивого развития предполагает формирование личности с устойчивыми экологическими взглядами и действиями.

В своем исследовании мы приходим к заключению, что высокий уровень эколого-педагогической направленности трансформируется в эколого-педагогическую компетентность, становясь при этом устойчивым качеством

личности будущего специалиста; особенно это проявляется при системной целенаправленной воспитательной работе в процессе подготовки будущих специалистов.

Как показывают результаты опроса современной молодежи, проведенного Белорусским комитетом молодежных организаций в преддверии и в процессе Конференции ООН по климату в Баку (Азербайджан, ноябрь 2024 г.), представленные средствами массовой информации Республики Беларусь, – осведомленность достаточно высока о целях устойчивого развития общества, природы и человека: так, 77,9% молодежи считают, что «вовлеченность государства в защиту окружающей среды усилилась»; 90% опрошенных считают, что «государству нужно развивать зеленую экономику» [3].

Современная молодежь стала более активной, способной предвидеть результаты того или иного действия, содействующего становлению устойчивого общества.

По мнению ряда белорусских ученых (А. И. Жук, С. И. Коптева, Н. В. Жданович), «человек развивается в процессе коммуникации с окружающим миром, а значит, образовательная среда университета тоже оказывает воспитывающее воздействие на личность обучаемого и его духовно-нравственную культуру, предоставляя ему возможность осваивать накопленный социальный опыт и развивать свои творческие способности» [4, с. 3].

При выявлении особенностей организации экологического образования и воспитания в целях устойчивого развития в системе подготовки будущих специалистов в области физической культуры, спорта и туризма нами определено, что динамика эколого-педагогической направленности личности будущих специалистов находится в диалектической зависимости от разрешения противоречий между состоянием общественного сознания (антропоцентрическим мировоззрением) и ответственным отношением человека к природе (экоцентрическим мировоззрением). Также прослеживается связь между макросредой и личностью, микросредой и личностью будущего специалиста. В условиях диалектической зависимости находятся определяющие оптимизацию процесса эколого-педагогического становления будущего специалиста в области физической культуры, спорта и туризма и его готовность к осуществлению экологического образования и воспитания подрастающего поколения в контексте достижения Целей устойчивого развития современного мирового сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисевич, А. Р.* Методологические основы развития экологического образования современного общества в целях устойчивого развития / А. Р. Борисевич // Науч. тр. РИВШ, 2021. – С. 152–158.

2. *Борисевич, А. Р.* Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика : учеб.-метод. пособие 2-е изд. / А. Р. Борисевич // под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : БГПУ. – 2013. – 516 с.
3. Соцопрос: белорусская молодежь выступает за развитие зеленой экономики. – URL: <https://www.pvestnik.by/socopros-belorusskaya-molodezh-vystupaet-za-razvitie-zelenoj-ekonomiki/> (дата обращения: 13.11.2024).
4. *Жук, А. И.* Роль культурно-образовательной среды университета в личностно-профессиональном развитии будущих педагогов / А. И. Жук, С. И. Коптева, Н. В. Жданович. – Выш. шк., 2023. – № 4. – С. 3–7.

Поступила в редакцию 18.11.2024

УДК 796.011.2

Жамойдин Денис Вячеславович

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания
и спорта,

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Dzianis Zhamoidin

PhD in Pedagogical,
Associate Professor of the Department
of Physical Education and Sports

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
zhamoidin23@gmail.com

Лукашенко Максим Васильевич

заведующий кафедрой физического
воспитания и спорта

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь
maksimlukashenko21.12.2012@gmail.com

Maksim Lukashenko

Head of Department of Physical Education
and Sports, Degree-Seeking Applicant

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus

Борисов Валерий Яковлевич

доцент, доцент кафедры физического
воспитания и спорта

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Valeriy Borisov

Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Physical Education and Sports

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
kaffiz@mslu.by

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

PROSPECTS FOR APPLYING DIFFERENTIATED APPROACH
IN STUDENTS' PHYSICAL EDUCATION

В исследовании представлены материалы о возможностях применения дифференцированного подхода в физическом воспитании студентов. Проанализированы нормативные документы, научные и учебно-методические публикации, устанавливающие теоретико-методологическое значение дифференциации и индивидуализации в физическом воспитании молодых людей. Конкретизированы пути развития и перспективы научных исследований

по направлениям, с указанием этапов планирования учебно-воспитательной работы. Прогнозируемым результатом проекта является система дифференциации физического воспитания студентов с установлением уровней разделения обучающихся на группы, разработкой этапов обучения и форм воздействия по средствам, методам и физической нагрузке, с указанием периодов и подходов педагогического контроля и самоконтроля.

Ключевые слова: *дифференцированный подход; индивидуализация; физическое воспитание; образовательный процесс; студенты; система дифференциации.*

The study presents materials on the possibilities of using a differentiated approach in students' physical education. Regulatory documents, scientific and educational publications that establish the theoretical and methodological significance of differentiation and individualization in the physical education of young people are analyzed. The development paths and prospects for scientific research in areas are specified, indicating the stages of planning educational work. The predicted result of the project is a system of differentiation of students' physical education with the establishment of students' levels of distribution into groups, the development of stages of training and forms of influence by means, methods and physical activity, indicating periods and approaches to pedagogical control and self-control.

Key words: *differentiated approach; individualization; physical education; educational process; students; differentiation system.*

Вопросы индивидуально-дифференцированного физического воспитания концептуально и методологически отражаются в трудах основоположников теории и методики физического воспитания в целом (Н. А. Бернштейн, 1968; В. М. Зациорский, 1970; Ю. Ф. Верхошанский, 1985; А. А. Гужаловский, 1986; В. Н. Платонов, 1986, 1987; М. М. Боген, 1986; Л. П. Матвеев, 1991; Л. И. Лубышева, 1992, 1993, 1996; и другие) [1; 2]. Положение о необходимости учета индивидуальных различий закреплено большинством исследователей роли и значения двигательной деятельности при рассмотрении общепедагогических и методических принципов системы физического воспитания, средств и методов формирования физической культуры личности, теории и практики обучения двигательным действиям, методики развития физических качеств и двигательных способностей. Так, в каждом из разделов общей теории и методики физического воспитания, спорта и оздоровительной физической культуры обязательно систематизированно и структурированно устанавливаются порядок и условия применения физических упражнений для решения различных задач для каждой категории занимающихся. Поэтому дифференциация физического воспитания, как педагогический подход, как методологическое основание гуманизации системного обучения физической культуре личности, культуре здоровья и движений, культуре телосложения заложена в базовом представлении теории и методики физического воспитания как науки, учебной дисциплины и социального феномена под названием «физическая культура и спорт».

Однако несмотря на общие положения по дифференцированному подходу, современные стандарты и реалии в физическом воспитании студентов актуализируют следующие требования к процессу обучения:

- ♦ необходимо повысить индивидуализацию по задачам с акцентом на формирование компонентов здоровья и физической культуры личности (знаний, умений, навыков, качеств, интересов, мотивов);
- ♦ следует расширить позиции «субъект-субъектного» взаимодействия обучающихся (студентов) и обучающихся (преподавателей) в спектре личностного и деятельностного подходов к образованию;
- ♦ важно привести в соответствие педагогические действия (учебные программы, средства, методы, нагрузка, рекомендации) исходным и оперативным данным о физическом состоянии студентов (медицинские справки, наблюдения и контроль, физическая подготовленность, интересы, индивидуальные различия в динамике обучения).

Целью исследования является изучение состояния развития и перспектив применения дифференцированного подхода в физическом воспитании студентов. При этом *предмет исследования* включает историю развития теоретических основ и практического опыта дифференцированного физического воспитания студентов, перспективы и пути направленной дифференциации средств и методов физкультурного воздействия с учетом состояния здоровья, интересов, физического состояния и мотивов студентов в рамках системного и личностно-деятельностного подходов.

В работе использовался системный подход с представлениями целостности и структурности, зависимости внешних и внутренних факторов, иерархичностью образовательного процесса. Руководящие положения и правила физической культуры, физического воспитания, культуры движений и здоровья рассматривались в свете гуманистических ориентаций обучения студентов. Основу исследования составляют общедидактические принципы, теория и практика личностно-ориентированного воспитания, деятельностный подход как особо значимый фактор развития личности при управляемом изучении студентами движений тела и формировании двигательных способностей.

На *частнопредметном уровне* методологии научных исследований основой исследования являются классические разработки в области теории и методики физического воспитания, подходы дифференцированного обучения двигательным действиям и развития физических качеств, идеи о важности формирования у студентов личностной культуры движений и здоровья, ориентации их мировоззрения на культуру телосложения.

Для достижения цели работы были использованы *дисциплинарные методы научного исследования*: сравнительно-исторический анализ, обобщение

данных научно-методической литературы, теоретические методы абстракции, анализа и синтеза, индукции и дедукции, мысленного моделирования, а также идеализация.

Рассматривая проблему дифференциации физического воспитания студентов системно, можно выделить уже сложившийся организационно-управленческий (нормативный правовой) уровень ее решения. Так, в действующем Законе Республики Беларусь «О физической культуре и спорте» (2014 г. с редакцией 2022 г., гл. 4, ст. 32, п. 7) закреплено, что обязательные учебные занятия по учебной дисциплине «Физическая культура» проводятся в течение всего периода получения образования на первых двух курсах в объеме не менее четырех учебных часов в неделю, на остальных курсах (кроме выпускных) – в объеме не менее двух учебных часов в неделю. Факультативные занятия организуются с третьего курса в объеме не менее двух учебных часов в неделю (кроме выпускных курсов). Согласно типовой учебной программе «Физическая культура» [3] осуществляется детализация режима деятельности субъектов учебно-воспитательной работы, т. е. преподавателей и студентов в части образовательного процесса с освоением материалов дисциплины и достижением цели и задач обучения. Методическими рекомендациями к организации образовательного процесса установлено, что содержание учебной дисциплины должно соответствовать распределению студентов по четырем учебным отделениям: основному, подготовительному, специальному (включая студентов, отнесенных к группе лечебной физической культуры), спортивному. Данный порядок распределения студентов по отделениям определен законодательно. Ежегодно в результате медицинского обследования «обучающиеся распределяются в основную, подготовительную, специальную медицинскую группы, группу лечебной физической культуры» (Закон Республики Беларусь «О физической культуре и спорте», ст. 32, п. 11).

Следовательно, базовый организационно-управленческий уровень дифференциации физического воспитания студентов заложен в нормативных правовых документах Республики Беларусь. Устанавливаются различия по количеству учебных занятий в неделю для студентов разных курсов и по содержанию учебного материала для студентов разных медицинских групп с учетом их состояния здоровья по данным медицинского заключения.

Уровень научно-методического закрепления вопросов дифференциации физического воспитания отражается в исследованиях ученых на протяжении многих лет. Сформировалось научное направление с предметом исследований дифференциации и индивидуализации как педагогического подхода в физическом воспитании, охватывающее, в том числе, обучение физической культуре студентов неспециализированных учреждений высшего образования (В. М. Рейзин, 1977, 1981, 1986; А. А. Гужаловский, 1986; Н. Я. Петров,

1997; В. М. Михаленя, Т. А. Глазько, Р. И. Купчинов, 1998; Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов, 2002; А. В. Разницын, 2002; М. Я. Виленский, А. И. Зайцев, В. И. Ильинич, 2003; Т. А. Глазько, 2003; Р. И. Купчинов, 2004, 2006; В. И. Ильинич, 2007, 2009; В. А. Бароненко, Л. А. Рапопорт, 2009; Т. Д. Полякова, 2012; В. А. Коледа, 2005, 2008, 2016, 2017; Ю. И. Гришина, 2019; и др.) [4; 5; 6]. При этом научными исследованиями установлено, что дифференциация и индивидуализация образования создают наиболее благоприятные условия для формирования творческой, самостоятельной, социально активной личности (М. В. Артюхов, 1996; И. М. Осмоловская, 1998, 2002; Е. В. Бондаревская, 2000, 2007; С. Ю. Алькова, 2003; И. В. Манжелей, 2005; и др.). Обзор и обобщение научно-методической литературы показали, что за годы совершенствования образования по физическому воспитанию студентов основными ориентирами для дифференциации установлены следующие области научного поиска:

- ♦ содержание занятий как критерий деления студентов на группы – внешняя форма организации (по интересам, видам спорта, видам фитнеса и системам оздоровительной физической культуры) (А. М. Шувалов, 2004; С. Е. Шивринская, 2014; О. Б. Аношкина, 2019; С. Б. Элипханов, 2020; и др.) [7];

- ♦ индивидуальные цели и задачи как инструмент разнонаправленного педагогического воздействия внутри группы студентов. Это обучение и самосовершенствование в технике движений, развитие конкретных «отстающих» физических качеств, определение физических нагрузок для коррекции по типам телосложения, детализация программ занятий с учетом параметров здоровья (Д. В. Жамойдин, 2012; А. В. Уколов, 2014; В. И. Столяров, 1998, 2011; И. М. Быховская, 1998; Л. И. Лубышева, 1998, 2016; и др.) [7; 8];

- ♦ исходное состояние студентов в подгруппе (уровень здоровья, физическая и функциональная подготовленность, мотивация к деятельности, уровень двигательных навыков). Данные свидетельствуют о степени готовности к обучению, а также о возможных границах педагогического воздействия и прогнозируемых результатах (В. А. Коледа, 1999; И. В. Манжелей, 2001; С. А. Романченко, 2006; Н. В. Васенков, 2008; Р. С. Наговицын, 2011; А. В. Агеев, 2016; В. М. Паршакова, 2019; и др.).

Аналогично указанным выше примерам, дифференциация и индивидуализация физического воспитания студенческой молодежи касалась системы построения и организации образовательного процесса [5]. Это и проблематика формирования однородных групп, и трудности подбора средств и методов подготовки, и условия для оптимизации физической нагрузки, и программирование содержания учебных занятий на длительный период с ориентацией на благоприятное развивающее обучение.

В ходе работы определено, что многие современные исследования по данной теме направлены, как правило, на решение конкретных научных задач с разработкой соответствующих методов, подходов и технологий непосредственного учета, например:

- ♦ климатических факторов (С. А. Адеев, 2000; А. И. Осадчий, 2014);
- ♦ физиологического и психического состояния студентов (Т. А. Глазько, 2004; О. В. Борисова, 2006; Н. В. Оляшев, 2015);
- ♦ будущей профессии молодых людей (Н. В. Михайлова, 2002; А. И. Панарин, 2006; М. В. Засека, 2021);
- ♦ имеющих заболевания и уровня здоровья студентов (О. А. Козлова, 2008; Д. В. Жамойдин, 2012; Т. А. Глазько, 2013; Н. А. Юсупов, 2013; О. В. Исаева, 2015; Е. С. Ванда, 2016; А. И. Пономарев, 2021);
- ♦ возможностей для оздоровительно-профилактического воздействия при заболеваниях разных систем организма у занимающихся [9];
- ♦ сложившегося у обучающихся субъектного физкультурного и спортивного опыта (С. Ю. Алькова, 2002; В. Н. Никеев, 2006);
- ♦ мотивационно-ценностного статуса студентов [10] и других образовательных деталей и компонентов.

Учитывая выявленные области выполненных исследований, в настоящее время требуется определить перспективы в поиске путей для дальнейшей дифференциации и индивидуализации физического воспитания студентов. Представляется, что наиболее прогрессивными проектами, вызывающими научный интерес, будут новые исследования по следующим направлениям (рисунок):

- ♦ во-первых, по изучению и оценке параметров организма студентов в исходном состоянии (начало года, семестра) и в текущий момент (занятие) с фиксированием и систематизацией данных в учебном журнале (педагогический контроль) и электронном дневнике (самоконтроль). Разработка электронного дневника в формате мобильного приложения станет своевременным организационным решением с новизной реализации;
- ♦ во-вторых, по дифференцированному планированию и осуществлению педагогических действий на учебных занятиях (этапы, средства, методы, нагрузка, контроль) с управляемой самостоятельной работой студентов по данным педагогических наблюдений и самоконтроля;
- ♦ в-третьих, по учету двигательного опыта студентов и их интересов по самореализации физического потенциала при выборе видов спорта и фитнеса. Предполагается прямо пропорциональная взаимосвязь интереса и мотивации для формирования компонентов физической культуры личности в единстве с задачами государственного образовательного стандарта;

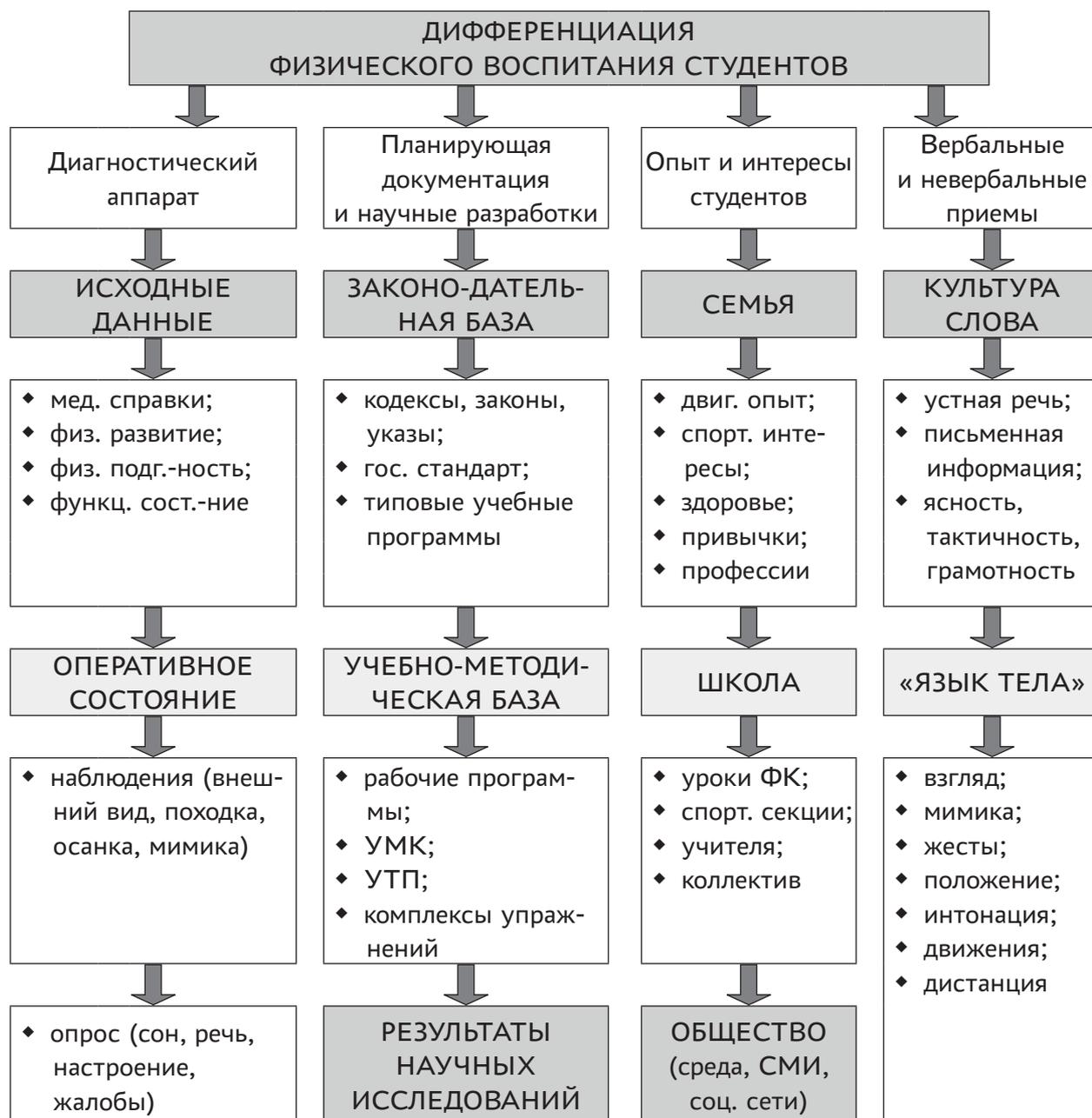


Рис. – Система индивидуально-дифференцированного физического воспитания по перспективным направлениям

♦ в-четвертых, по разработке дифференцированных средств и приемов вербальной и невербальной коммуникации для повышения «субъект-субъектного» взаимодействия студентов и преподавателей в спектре личностного и деятельностного подходов в образовании.

Соответственно, для такого системного подхода структура и содержание учебного материала разрабатываются дифференцированно по учебным отделениям, по задачам обучения, по уровню физического состояния студентов, по группам с интересом к видам спорта и видам фитнеса, по курсам и эта-

пам обучения, по индивидуальным мотивам физического совершенствования. Программирование учебного материала вносится в электронный дневник или в мобильное приложение и доступно для участников образовательного процесса непрерывно посредством современных информационно-коммуникационных технологий (Internet, Cloud, Moodle и другие).

Концептуально дифференциация физического воспитания студентов как педагогический подход и как система закреплена в нормативно-правовой документации, является обязательной, действует непрерывно, направлена на реализацию общих и специфических принципов, решение образовательных, воспитательных, оздоровительных задач. Исследованием установлены сложившиеся обособленные области и направления изучения дифференциации физического воспитания студентов:

- ♦ по формам занятий с делением по интересам, видам спорта, фитнеса и системам оздоровительной физической культуры;
- ♦ по цели и задачам с группировкой студентов для обучения движениям, развития физических качеств, коррекции телосложения и здоровья;
- ♦ по текущему состоянию организма с учетом уровня здоровья, физической и функциональной подготовленности, двигательных навыков, мотивации к деятельности, степени готовности к обучению.

Перспективой изучения проблемы дифференциации физического воспитания студентов является разработка многоступенчатой системы с делением студентов по состоянию здоровья не только по данным медицинского заключения, но и учитывающей интересы и субъектный опыт студентов, уровень их знаний и двигательных навыков, оперативное физическое состояние, мотивацию к учебным занятиям, к достижению культуры движений, тела и здоровья. Вызывают научный интерес вопросы определения рационального содержания средств и методов обучения и развития, а также дозирования физической нагрузки в группах студентов по учебным отделениям, по видам спорта и видам фитнеса, в группах по оздоровительным системам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Холодов, Ж. К.* Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для вузов / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов – М. : Академия, 2014. – 480 с.
2. *Курамшин, Ю. Ф.* Теория и методика физической культуры : учебник для студентов вузов / Ю. Ф. Курамшин, В. И. Григорьев, Н. Е. Латышева [и др.]. – 2-е издание, исправленное. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
3. *Физическая культура : типовая учеб. программа для учреждений высш. образования / М-во образования Респ. Беларусь ; [сост.: В. А. Коледа и др.]. – Минск : [б. и.], 2017. – 33 с.*

4. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
5. *Желобкович, М. П.* Дифференцированный и индивидуальный подходы к построению и организации физического воспитания студенческой молодежи : учеб. пособие / М. П. Желобкович, Т. А. Глазько, Р. И. Купчинов. – Минск : ЗАО Армита – маркетинг, менеджмент, 1997. – 112 с.
6. *Виленский, М. Я.* Процессуальные характеристики возникновения и развития ценностных отношении студентов к физической культуре в вузе / М. Я. Виленский // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 6–14.
7. *Манжелей, И. В.* Классификация педагогических подходов в физкультурном образовании студентов / И. В. Манжелей // Наука снова будет жить... : Материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти ученого – д. п. н., проф., вице-президента Сибирской Олимпийской академии Игоря Идрисовича Сулейманова, Тюмень, 17–21 января 2001 года / Под общей ред. д-ра пед. наук, доц. Е. А. Коротковой. – Тюмень : Вектор-Бук, 2001. – С. 77–78.
8. *Столяров, В. И.* Методологические основы инновационных проектов и программ физической культуры, спорта, олимпизма / В. И. Столяров // Молодежь и гражданское общество в современном мире: стратегии взаимодействия и модели воспитания : Материалы I Междисциплинарного научного симпозиума с международным участием, Москва, 28–29 мая 2015 года. – М. : Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, 2015. – С. 186–201.
9. Физическое воспитание студентов с отклонениями в состоянии здоровья: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по специальности «Физическая культура» / Т. А. Глазько [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2017. – 300 с.
10. *Ерохова, Н. В.* Формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к физической культуре при индивидуально-дифференцированном подходе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Ерохова. – Москва, 2011. – 25 с.

Поступила в редакцию 27.08.2024

УДК 371.12:159

Самусева Наталья Валентиновна*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики**Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Беларусь***Natalia Samuseva***PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor, of the Department
of Pedagogy**Belarusian State Pedagogical University
named after M. Tank
Minsk, Belarus
nsamuseva@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME IN FUTURE TEACHERS AND ITS PREVENTION

В данной статье раскрываются особенности синдрома профессионального выгорания студентов – будущих педагогов, приводится характеристика данного феномена в исследованиях зарубежных и отечественных психологов. По результатам опроса студентов выделены причины и факторы развития синдрома профессионального выгорания у педагогов, их специфика и предлагаются способы профилактики этого синдрома в образовательном процессе университета.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *профессиональное выгорание; будущий педагог; эмоциональный интеллект; эмоциональное выгорание; профилактика профессионального выгорания.*

This article reveals the features of the professional burnout syndrome of students – future teachers, and provides a description of the professional burnout phenomenon in the research of foreign and domestic psychologists. Based on the results of a survey of students, the causes and factors for the development of professional burnout syndrome among teachers, their specificity, are identified, and methods for preventing professional burnout in the educational process of the university are given.

К e y w o r d s: *professional burnout; future teacher; emotional intelligence; emotional burnout; prevention of professional burnout.*

В последние годы синдром выгорания, особенно среди представителей профессий с высокой степенью эмоционального и социального взаимодействия, все чаще становится предметом научных исследований. Педагогическая деятельность относится именно к таким профессиям, где влияние стресса и постоянной нагрузки на психику весьма велико, что делает педагогов од-

ной из наиболее уязвимых групп. Профессиональному выгоранию подвержен и будущий специалист, сталкиваясь с профессиональными противоречиями в период педагогической практики и на начальном этапе своей деятельности.

Профессиональное выгорание – это состояние физического, эмоционального и интеллектуального истощения, которое сопровождается утратой интереса к профессиональной деятельности и снижением продуктивности.

Работа педагога требует не только профессиональных знаний, но и высокой эмоциональной вовлеченности, терпения и способности справляться с трудными ситуациями. Педагогический труд включает постоянное взаимодействие с учащимися и родителями, необходимость решать конфликтные ситуации, гибко адаптироваться к различным условиям, а также поддерживать высокий уровень мотивации как у студентов, так и у себя. Всё это требует значительных затрат эмоциональных ресурсов, что может привести к постепенному истощению психики. Будущие педагоги, не имеющие достаточного опыта или психологической устойчивости, особенно восприимчивы к подобному давлению. Сталкиваясь с высокими требованиями в процессе обучения и первых педагогических практик, они рискуют испытать выгорание еще до начала полноценной профессиональной карьеры.

Проблема профессионального выгорания не ограничивается негативными последствиями для самих педагогов – она также влияет на качество образовательного процесса и приводит к снижению мотивации, утрате интереса к работе и ухудшению когнитивных способностей, таких как внимание, память и концентрация. Эти симптомы особенно опасны для педагогов, так как отсутствие должного уровня вовлеченности и внимания может вызывать падение качества преподавания и уровня обучения студентов. Преподаватель, испытывающий выгорание, часто становится менее отзывчивым, менее терпеливым и менее заинтересованным в успехах обучающихся. Это, в свою очередь, может повлиять на мотивацию и успеваемость студентов, снижая их интерес к учебе и препятствуя формированию устойчивой образовательной среды.

Научное изучение этого феномена началось в 1970-х годах и связано с исследованием К. Маслач, которая одна из первых разработала концепцию профессионального выгорания и сформулировала его ключевые аспекты. Ее теория базируется на трех компонентах, которые составляют основу синдрома выгорания [1]:

- ♦ *эмоциональное истощение* – состояние, при котором человек ощущает себя опустошенным и неспособным проявлять эмпатию;
- ♦ *деперсонализация* – тенденция к безличному и часто негативному отношению к другим людям, что особенно заметно в профессиях, связанных с социальной сферой;

♦ *снижение личной эффективности* – потеря веры в собственные силы и компетенции, что приводит к неудовлетворенности работой и снижению мотивации.

Исследования показали, что педагоги часто страдают от всех трех компонентов выгорания, что объясняется высоким уровнем межличностного взаимодействия и ответственностью за обучение и воспитание обучающихся.

Значимость данной проблемы подтверждают многочисленные труды исследователей (А. А. Реан, Е. П. Ильин, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, Т. В. Форманюк и др.), выделяющих актуализацию проблемы не только в работе профессионала, но и в профессиональной подготовке специалиста, на уровне обучения в учреждении высшего образования, и указывающих на недостаточную ее разработанность. Так, А. А. Реан изучал проблему профессионального выгорания в контексте образовательной среды и предложил классификацию факторов, способствующих его развитию у педагогов [2]. Он выделил такие стрессогенные факторы, как конфликтные ситуации, перегрузка образовательным процессом, отсутствие должной поддержки со стороны руководства и недостаток ресурсов для работы. Е. П. Ильин предложил более детализированный подход к пониманию причин выгорания, включив в свои исследования аспекты мотивации и потребностей педагогов. Исследователь акцентирует внимание на том, что выгорание у педагогов часто связано с диссонансом между их профессиональными ожиданиями и реальностью [3]. Н. Е. Водопьянова, одна из ведущих российских специалистов в области изучения стресса и выгорания, предложила использовать комплексный подход к профилактике выгорания среди педагогов. Ее труды посвящены разработке методов его диагностики и профилактики, включая развитие эмоциональной компетентности, саморегуляции и управляемости стрессом [4].

Эмоциональное истощение – один из основных компонентов синдрома выгорания, который у педагогов проявляется более выразительно, чем у представителей большинства других профессий. Исследования показывают, что эмоциональная усталость у педагогов связана с чувством перегруженности и недостатком восстановления. Взаимодействие с детьми и подростками часто требует немедленных эмоциональных откликов, что не оставляет времени на восстановление, вызывая ощущение постоянной усталости, даже в начале нового рабочего дня. Это снижает их способность к терпеливому и отзывчивому взаимодействию с учащимися.

Деперсонализация, или эмоциональное отчуждение, также является характерным признаком выгорания у педагогов. В отличие от других профессий, где возможно минимизировать или ограничивать межличностные контакты, педагоги вынуждены поддерживать постоянное взаимодействие с учащимися и их родителями. В условиях хронического стресса это приводит

к формированию у них защитного механизма, выражающегося в снижении эмпатии, появлении безличного и нередко негативного отношения к обучающимся. Они начинают воспринимать свою работу как обязательство, теряя чувство смысла и удовлетворения от педагогической деятельности.

Особенностью синдрома выгорания у педагогов является также значительное снижение уровня личной удовлетворенности от своей работы, что может быть менее выражено у представителей других профессий. Педагоги часто приступают к своей деятельности с высокой мотивацией и желанием обучать и вдохновлять обучающихся. Однако по мере прогрессирования выгорания у них появляется ощущение недостатка признания и поддержки, что приводит к снижению внутренней мотивации. У педагогов, находящихся в состоянии выгорания, могут возникать сомнения в своей компетентности и значимости своей работы, что снижает их заинтересованность в профессиональном росте и инновациях в обучении.

Мы провели контент-анализ мнений среди студентов 3–4 курсов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка с целью выяснения факторов, способствующих созданию предпосылок профессионального выгорания. Студенты выделили несколько факторов, влияющих на их «самочувствие» в профессии:

- ◆ большая степень ответственности за результаты профессиональной деятельности;
- ◆ боязнь ошибок и неудач, перегрузки;
- ◆ частое возникновение непредвиденных ситуаций;
- ◆ увеличение объема информации, которую необходимо усваивать;
- ◆ трудности в семье, вызванные профессиональной деятельностью (дополнительные занятия во внерабочее время, проверка письменных работ и тестов дома и др.);
- ◆ высокий темп жизни;
- ◆ необходимость регулярных подработок;
- ◆ постоянное стремление к сохранению конкурентоспособности;
- ◆ дефицит времени, участие в разнообразных видах общественной деятельности;
- ◆ сужение профессиональных интересов до ограниченной области специализации [5; 6].

Обобщив эти высказывания, мы попытались распределить их по трем группам. К п е р в о й группе мы отнесли те высказывания, которые говорят о высокой ответственности и требовательном отношении к профессии. Во в т о р у ю группу входят потребность в достижениях и стремление к конкурентоспособности. Т р е т ь я группа факторов – это материальные потребности, дефицит времени и высокий темп жизни.

Выделенные группы факторов – мнений студентов позволяют учитывать их в профилактической работе по преодолению симптомов профессионального выгорания.

Рассмотрим наиболее эффективные подходы и мероприятия для профилактики профессионального выгорания.

Тренинги по управлению стрессом направлены на ознакомление будущих педагогов с методами и техниками, которые помогут снизить уровень стресса и эффективно справляться с напряженными ситуациями в работе. В формат таких тренингов можно включить следующие элементы: изучение основ стресс-менеджмента (обучение распознаванию признаков стресса и методам их снижения), контроль над реакциями (осознание и управление своими реакциями на стрессовые ситуации), развитие позитивного мышления (изучение позитивной психологии и методов переосмысления сложных ситуаций).

Тренинги по управлению стрессом могут быть организованы в виде однодневных семинаров, интерактивных лекций, а также регулярных курсов с домашними заданиями, направленными на развитие и закрепление навыков.

Совершенствование навыков эмоциональной саморегуляции. Эмоциональная саморегуляция, являясь ключевым компонентом эмоционального интеллекта, помогает педагогу справляться с повседневными профессиональными трудностями, контролировать свои эмоции и реакции на стрессовые ситуации.

Рассмотрим основные механизмы, посредством которых эмоциональная саморегуляция способствует снижению негативного влияния стресса.

♦ *Распознавание и осознание эмоций.* Возможность осознанно воспринимать свои эмоциональные реакции позволяет будущему педагогу не только лучше понимать свои внутренние состояния, но и вовремя распознавать нарастающий стресс. Осознанное восприятие эмоций помогает избежать неконтролируемых реакций и направить энергию на разрешение ситуации, вместо того чтобы усиливать напряжение.

♦ *Управление негативными эмоциями.* Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет будущему педагогу вырабатывать стратегии для эффективного управления негативными эмоциями, такими как раздражение или разочарование. Например, можно использовать техники позитивного переосмысления, искать рациональные объяснения своим эмоциям или переключать внимание на положительные моменты, что снижает общий уровень стресса и предупреждает выгорание.

♦ *Эмпатия и взаимодействие с окружающими.* Умение понимать и учитывать эмоции других людей помогает будущему педагогу более эффективно выстраивать отношения с обучающимися и коллегами. Высокий уровень

эмпатии позволяет избежать конфликтов, конструктивно решать сложные ситуации и поддерживать положительный эмоциональный климат. Эмпатия снижает вероятность деперсонализации, способствуя сохранению чувства вовлеченности и значимости своей работы.

♦ *Самотивация и внутренний контроль.* Эмоциональный интеллект включает способность контролировать свои цели и мотивы, что позволяет будущему педагогу поддерживать высокий уровень самооценки и удовлетворенности профессиональной деятельностью. Самотивация помогает ему видеть результаты своего труда и поддерживать интерес к работе несмотря на трудности. Это препятствует эмоциональному истощению педагога и воздействию деструктивных последствий выгорания.

В рамках учебных программ психолого-педагогических дисциплин будущим педагогам могут быть предложены следующие форматы для совершенствования этих навыков.

Эмоциональные тренинги и ролевые игры. Практическая работа в ситуациях, приближенных к реальным (например, конфликтные ситуации с учащимися или коллегами), позволяет будущим педагогам отрабатывать реакции, учиться управлять эмоциями и поддерживать самообладание. В таких тренингах особое внимание уделяется навыкам эмпатии и конструктивного взаимодействия.

Техники когнитивной переработки эмоций. Освоение техник, позволяющих анализировать и менять негативные мысли, поможет педагогу адекватно воспринимать сложные ситуации, снижая эмоциональные реакции и избегая негативных установок.

Внедрение практик осознанности (mindfulness). Практики осознанности, или mindfulness, набирают популярность как эффективное средство профилактики выгорания и повышения психологической устойчивости. В рамках образовательного процесса могут быть использованы следующие методы: медитации осознанности (упражнения на концентрацию на дыхании, на звуках или телесных ощущениях помогут студентам развить навыки самоконтроля и эмоциональной устойчивости); ведение дневника (записи о своих эмоциях и переживаниях позволяют студентам лучше понимать себя, что способствует формированию осознанности и более глубокому восприятию профессиональной деятельности).

Практики осознанности могут включаться в учебную программу психолого-педагогических дисциплин в форме коротких заданий или в виде самостоятельных домашних упражнений. Групповые обсуждения, где студенты могут поделиться своими трудностями и переживаниями, услышать опыт коллег и найти поддержку, помогают справляться с напряженностью и укрепляют чувство общности.

Творческие мастер-классы. Например, арт-терапия, музыка, театр позволяют студентам выразить себя, снять напряжение и развивать способность к эмоциональному самовыражению.

Волонтерские социальные проекты. Прямое взаимодействие с детьми в рамках социальных или творческих проектов помогает будущим педагогам увидеть и почувствовать результаты своей работы, что способствует повышению мотивации и профессиональной самооценки.

Таким образом, выделение основных факторов, ведущих к возникновению профессионального выгорания у студентов педагогических специальностей, а также способы их профилактики, направленные на формирование навыков стрессоустойчивости и эмоциональной саморегуляции, способствуют снижению деперсонализации и повышению внутренней мотивации, что позволит будущим педагогам сохранить свое эмоциональное благополучие и достигать высокой профессиональной удовлетворенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Maslach, C. Job burnout: How people cope / C. Maslach.* – Public Welfare, 1978. – № 36(2). – p. 56–58.
2. *Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов.* – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
3. *Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин.* – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2021. – 784 с.
4. *Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова.* – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
5. *Самусева, Н. В. Сохранение эмоциональной устойчивости в педагогической профессии / Н. В. Самусева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : материалы XII междунар. науч.-практ. конф. / под ред. канд. пед. наук., доц. А. В. Немчинова.* – М. : Изд-во «Перо»; Вольск : Тип ВВИМО, 2018. – № 12. – Ч. 8: Актуальные проблемы психологии и педагогики (Н - С). – С. 72–74.
6. *Самусева, Н. В. Профилактика профессионального выгорания у студентов педагогических специальностей / Н. В. Самусева // Актуальные проблемы педагогических исследований : материалы XVII Аспирантских чтений, г. Минск, 23 апр. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: С. Н. Сиренко [и др.] ; А. В. Коклевский (отв. ред.).* – Минск : БГПУ, 2021. – С. 260–263.

Поступила в редакцию 18.11.2024

УДК 37.062.2+316.624-053.6(045)**Черникова Наталья Владимировна***кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии**Минский государственный лингвистический
университет**г. Минск, Беларусь***Natalya Chernikova***PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Pedagogy
and Psychology**Minsk State Linguistic University**Minsk, Belarus**nat.tchernickova@yandex.ru***Тупко Ольга Владимировна***студент факультета китайского языка
и культуры**Минский государственный лингвистический
университет**г. Минск, Беларусь***Olga Tipko***student of the Department
of Chinese Language and Culture**Minsk State Linguistic University**Minsk, Belarus**tipko.o@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Статья посвящена вопросам профилактики девиантного поведения среди учащихся подросткового возраста. Создание благоприятной образовательной среды рассматривается в качестве эффективного средства для ослабления негативных факторов, вызывающих отклоняющееся поведение у школьников. Предпринимается попытка детального рассмотрения требований к проведению профилактических мер в учреждениях общего среднего образования. Представлены рекомендации с целью повышения эффективности профилактики девиантного поведения среди подростков.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *девиантное поведение; учащиеся подросткового возраста; образовательная среда; учреждения общего среднего образования; профилактика отклоняющегося поведения.*

The article is devoted to the prevention of deviant behaviour among adolescent students. The creation of a favourable educational environment is considered as an effective means of weakening the negative factors that cause deviant behaviour among schoolchildren. An attempt is made to consider in detail the requirements for preventive measures in institutions of general secondary education. Recommendations are presented in order to increase the effectiveness of preventive measures against deviant behaviour among adolescents.

Key words: deviant behaviour; adolescent students; educational environment; general secondary education institutions; prevention of deviant behaviour.

Одним из важных направлений в работе любого учреждения общего среднего образования (УОСО) является профилактика девиантного поведения среди учащихся разных возрастных категорий. С этой целью проводится ряд воспитательно-профилактических мероприятий, работают Советы профилактики, при необходимости приглашаются специалисты. Однако результаты данной работы не всегда эффективны. Причиной тому, по мнению Т. В. Ничишиной, становится «несоблюдение ряда условий при разработке и организации системы профилактической работы школы, «выпадение» отдельных звеньев реализуемого процесса, отсутствие преемственности и поэтапности планирования совместных действий по достижению запланированной цели и пр.» [1].

Нам видится, что современное УОСО сегодня имеет большой резерв неиспользованных возможностей психолого-педагогического регулирования и ослабления негативных факторов, вызывающих отклоняющееся поведение. И, в первую очередь, речь идет о создании благоприятной образовательной среды.

Образовательная среда в современном понимании – это «педагого-психологическая реальность, объединяющая традиционные подходы к организации образовательного процесса с инновационными разработками и намеренно созданными условиями, благоприятными для обучения и воспитания» [2]. Образовательная среда неразрывно связана с учебной деятельностью учащегося, его поведением, успеваемостью, мотивацией, что обуславливает сосредоточенность современных исследований на роли образовательной среды в преодолении поведенческих отклонений учащихся. Реформирование образовательной среды является одним из ведущих направлений деятельности ЮНЕСКО в последнее десятилетие. В плане работы ЮНЕСКО «Образование в интересах устойчивого развития» до 2030 года рассматриваются возможные методы нормализации и преобразования учебной среды с целью коррекции поведения и успеваемости учащихся [3]. Создание эффективной образовательной среды – одна из целей государственной программы «Образование и молодежная политика» в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [4].

Говоря об отклоняющемся поведении как о следствии пребывания в условиях неблагополучной среды, можно заключить следующее: для устранения последствий ее влияния необходимо создание адекватного пространства. Это пространство должно демонстрировать школьнику отличные от старых моделей поведения систему наказаний и поощрений, межличностные отношения. Образовательная среда, будучи многокомпонентной контролируемой

структурой, имеет потенциал не только к демонстрации, но и к формированию адекватных паттернов поведения для дальнейшего функционирования индивида в обществе.

Особого внимания заслуживает деятельность, направленная на организацию профилактики девиантного поведения среди учащихся подросткового возраста. Здесь четко надо учесть естественные особенности подростков. Количественные и качественные изменения, возникающие в пубертатный период, обуславливают чувствительность к воздействию негативных факторов среды. Ведущей деятельностью данного периода становится межличностное общение, меняется иерархия потребностей. Как следствие, родители и педагоги теряют авторитетность в глазах подростков, что приводит к реакциям эмансипации и группирования. Как известно, протекание возрастного кризиса проходит три фазы: негативную, кульминационную и посткритическую. В этот период происходит ломка старых привычек, стереотипов, распад сформировавшихся ранее структур. Наличие “когнитивного дисбаланса”, неопределенности, возникающих в процессе распада привычных структур и формирования новых паттернов поведения, может стать причиной возникновения девиантного поведения. Примечательно, что временное девиантное поведение характерно для большинства подростков. Учащихся, имеющих признаки хронического девиантного поведения, называют трудными или трудновоспитуемыми. Трудновоспитуемость характеризуется сопротивлением педагогическим воздействиям и может иметь различные проявления в зависимости от типа отклонений (таблица).

Т а б л и ц а

Основные типы девиантного поведения

| Тип поведения | Способы проявления |
|-------------------------|--|
| Делинквентный | Уголовно наказуемые действия: нанесение телесных повреждений, совершение разбоев, изнасилования, убийства и др. |
| Аддиктивный | Различные виды зависимостей, как химических (употребление табака, алкоголя, наркотиков), так и нехимических (голодание, игровая зависимость, религиозный фанатизм) |
| Патохарактерологический | Акцентуации характера, эмоциональные нарушения, поведенческие нарушения, расстройства пищевого поведения, психотические расстройства, рискованные формы поведения |
| Психопатологический | Психопатологические симптомы и синдромы, являющиеся проявлениями тех или иных психических расстройств и заболеваний |
| Гиперспособности | Одаренность, неприспособленность к бытовой жизни или к налаживанию диалога со сверстниками |

В результате анализа современных подходов к изучению влияния образовательной среды на становление личности подростков было выявлено, что основным фактором для формирования девиаций является наличие негативных процессов в психологическом климате образовательного пространства. Неблагоприятный психологический климат характеризуется наличием неконструктивных форм взаимодействия, которые проявляются в конфликтности, враждебности и нездоровом соперничестве учащихся. Результатом действия таких форм становится снижение успеваемости учащихся, появление недоверительных отношений со сверстниками, снижение мотивации к познанию в связи с отсутствием условий для самораскрытия способностей. Ухудшение психофизического и социопсихологического состояния подростка приводит к социальной и школьной дезадаптации. Ряд специалистов, включая Т. М. Попову, Н. Н. Подпоринову, И. В. Журлову, отмечают, что именно дезадаптация играет немаловажную роль в формировании девиаций, является их предпосылкой. Следовательно, целенаправленное изменение характера компонентов образовательной среды влечет за собой качественные и количественные изменения в поведении школьника, предотвращает формирование дезадаптации и девиантного поведения.

На основе данного анализа нам представляется возможным сформулировать ряд рекомендаций, «работающих» на результативность профилактических мер в формировании девиантного поведения подростков в условиях образовательной среды учреждения общего среднего образования.

Ориентация на салютогенез. В современной школе наблюдаются признаки фокусировки внимания на патогенезе, что критикуется рядом специалистов (И. А. Зайцева, Е. В. Змановская, Ж. А. Левшунова и др.). Продвижение ориентации на салютогенез как на основной принцип профилактики девиаций у школьников выдвигается и Министерством образования РБ [5]. Позитивная профилактика способствует усилению защитных факторов самой личности, воспитанию личностно развитого, устойчивого к влиянию внешних негативных факторов человека, способного противостоять множественным рискам. Необходимо основываться на личностно-ориентированном подходе, который характеризуется повышением референтности лица, его осуществляющего. Позитивная профилактика должна быть направлена на подчеркивание важных для подростка сторон: его достижений, черт характера, возможностей в самореализации, учитывая личностные особенности. Тем самым происходит элиминация проблемы абстрагирования подростком от сообщаемой информации в пользу того, что на данный момент является более актуальным и значимым для него. Повышение тревожности, обострение когнитивных искажений в подростковом возрасте обуславливает необходимость внедрения позитивно ориентированной профилактики противоправного поведения как в стенах УОСО, так и вне их.

Повышение заинтересованности подростка в изменении поведения на основе принципов дифференциации и природосообразности при проведении общей профилактики девиантного поведения. Общая профилактика осуществляется через реализацию социально-экономических и культурно-воспитательных мероприятий, направленных на устранение социальных противоречий, с включением подростка в хозяйственно-организационную и культурно-воспитательную деятельность. Необходимо снизить не только влияние негативных явлений среды, но и интерес к повторному воспроизведению паттернов делинквентного поведения [1]. Данный подход требует совместной работы УОСО с социально-педагогическими учреждениями (социально-педагогическими центрами, детскими социальными приютами и т. п.). Для его успешности необходимо участие специалистов с более высоким уровнем референтности, чем у педагогов и родителей. Рекомендуется внедрение интерактивных элементов: игр, вопросов, викторин.

Использование трехкомпонентной модели воздействия при реализации мер индивидуальной профилактики. При индивидуальной работе с подростком необходимо придерживаться трех основных тактик воздействия: регулятивной, психогенной и социальной [6]. Регулятивное воздействие на подростка осуществляется за счет целенаправленного развития и формирования саморегуляции. Работа по профилактике ведется с применением принципов осознанности, целостности, направленности и системы выборов. Необходимо установление контроля для ограничения степени свободы в выборе альтернатив поведения. Особое внимание уделяется ценностно-смысловой сфере, активности и рефлексии. Психогенная модель подразумевает работу над эмоциональной сферой подростка, выявление и корректировку патологических состояний, требующих лечения. Вводятся меры для осуществления более качественного анализа личности подростка с целью обнаружения главного фактора, повлекшего за собой хронические отклонения в поведении и мышлении. При анализе следует отталкиваться от того, что зачастую подросток путем отклоняющегося поведения бессознательно преследует другие психологические цели, такие, как: демонстрация превосходства, отстаивание личных убеждений, привлечение внимания и др. Социальное воздействие подразумевает создание предпосылок для адекватной социализации учащегося путем создания системы профилактики как на уровне учреждения образования, так и на уровне учебной группы. Необходимо введение образовательной работы с педагогами и родителями для предотвращения и ликвидации применения нецелесообразных методов при обучении и воспитании, включая такие манипуляции, как запугивание или насмешки. Осуществляется гуманизация межличностных отношений между субъектами образовательной среды.

Повышение эффективности работы школьного психолога на этапе диагностики. Необходимо создание психопортрета личности с отклоняющимся поведением. Обязательной оценке должны быть подвергнуты следующие характеристики:

- ♦ уровень мировоззренческого и нравственного развития подростка;
- ♦ движущие мотивы поведения, наличие или отсутствие чувства стыда перед родными и знакомыми, уровень морально-нравственных ценностей;
- ♦ наличие боязни наказания, осуждения коллективом сверстников и учителей и т. п.;
- ♦ поведение и чувства подростка до совершения проступка и после него.

Обеспечение систематической работы с подростком на основе трехэтапной программы [7]. Целесообразно разделение профилактики на первичную, вторичную и третичную в зависимости от задач и целей каждого этапа. На *первом этапе* работы основными задачами являются преодоление травматического опыта и борьба с негативным влиянием социальной среды, включая буллинг и давление группы. Этот этап включает в себя проработку негативных эмоций с помощью психологических упражнений, апелляцию к позитивным детским воспоминаниям, а также осознание нерелевантности суждений индивидов, прибегающих к буллингу. На основе теоретического материала и практических интеллектуальных задач подросток учится выделять истинные заключения из истинных посылок, т. е. развивать рациональность в мышлении. На *втором этапе* происходит формирование стрессоустойчивости и преодоление трудностей в процессе коммуникации. Необходимо проведение коммуникативных тренингов для развития навыков эффективного общения, организация семинаров-практикумов для развития эмоционального интеллекта, обучение учащихся выражать свои чувства и мысли уважительно, без агрессии. Целесообразно введение таких упражнений, как «Найти и запомнить», «Аверс и реверс», «Эмоции исторических персонажей», «Машина эмоций» [8] и др. Целью *третьего этапа* является, прежде всего, предупреждение повторного возникновения девиаций. Это достигается через ориентацию на систематичность, пролонгирование коррективного курса, обучение приемам самоорганизации и интроспекции. Первоочередное внимание отводится поддержанию умения проведения эффективной коммуникации в социуме.

Ориентация на создание благоприятного психологического климата. В реальности наблюдается ситуация, когда образовательная среда, а именно сложившиеся в ней межличностные отношения, является противоположностью предлагаемых зон: по отношению к подростку звучат некорректные фразы и оскорбительные комментарии по поводу учебных результатов, осо-

бенностей поведения и внешнего вида. Возможно навешивание ярлыков типа «труднообучаемый», «трудновоспитуемый», «неблагополучный». Необходимо обеспечить гуманизацию образовательного пространства школы, организацию безопасной поддерживающей атмосферы, представляющей собой альтернативную реальность для подростков с девиациями. Для устранения факторов, провоцирующих и усугубляющих отклонения, важно обеспечить совместную работу различных институтов (семья, школа, центры внешкольной работы и т. п.). Задачи данного подхода реализуются через достижение взаимоуважения между педагогами, обучающимися, родителями, сверстниками. Все субъекты, задействованные в образовательном процессе, обучаются навыкам конструктивного общения и разрешения конфликтов, поддержки психологического здоровья личности.

Включение в работу приемов и методов рационально-ориентированной и когнитивно-поведенческой психотерапии. Рекомендуются отказаться от принятых в социуме концептов «плохой» и «хороший» для устранения мышления по типу «черное-белое». Такой тип мышления способствует формированию когнитивных искажений, в особенности «навешивания ярлыков» и драматизации. Называя себя «плохим», «неполноценным» или «неадекватным», подросток начинает чувствовать тревогу и вину, впадает в уныние, не раскрывает свой потенциал и убеждает себя в своей никчемности, не имея для этого никаких оснований. В то время, как, считая себя «хорошим», «лучше других» или «адекватным», он, как правило, находится в состоянии вечной неуверенности в стабильности своей «добродетели», тратит время и силы на то, чтобы «доказать» свою важность. А. Эллис предлагает избегать понятия «самооценка» и в профилактической работе использовать концепт «безусловное самопринятие». Не стоит потакать подростку или игнорировать его проступки, необходимо помочь ему признать свою ценность, как и каждого человеческого существа. Для конкретной реализации данного подхода в образовательной среде можно включить в работу метод А. Эллиса с так называемыми «обоснованными проявлениями эго» [9]. Данный подход способствует развитию мышления, обучает рефлексии, осознанности, нацелен на глубокую проработку проблемы через рассуждение и анализ. Задача педагогов, психологов, родителей, осуществляя профилактическую работу, направить подростка на выявление и осознание истинных причин формирования девиаций, а также воздействовать на пагубную цепочку мыслей, способствующую выработке мотивации к совершению действий отклоняющегося характера.

Внедрение технологии «равный обучает равного». Успешность той или иной стратегии зависит от наличия практической направленности, а также вовлеченности подростка в процесс. Проблему недостаточности формирова-

ния навыков межличностного общения предлагается решить на основе технологии «равный обучает равного». В контексте реализации профилактических мер она подразумевает приглашение индивидов, преодолевших отклонения делинквентного и аддиктивного характера, для непосредственного общения с учащимися.

Организация альтернативной деятельности. Организация досуга, представляющего собой адекватную альтернативу пагубным формам времяпровождения, – неотъемлемая часть профилактики отклонений. Данная форма работы базируется на замещении неблагоприятного источника удовлетворения на полезный или нейтральный. Повысить эффективность профилактических мер возможно путем проведения таких мероприятий, как «Открытый микрофон», просмотр и обсуждение фильмов, анализ воспитательных ситуаций-примеров из творчества великих писателей и других форм активности. Главное – обеспечить вовлеченность в дело каждого учащегося, добиться осознанности в его деятельности. Целесообразно использовать данный подход не для того, чтобы дать учащимся пример для подражания, а чтобы предоставить им возможность совершения самостоятельного выбора. Неотъемлемым компонентом является ведение активного образа жизни с включением физкультурно-оздоровительной деятельности. Необходимо распространить применение таких методик, как ролевые игры, решение моральных дилемм, различного рода тренинги на базе УОСО и учреждений дополнительного образования. Необходимо организовать мероприятия таким образом, чтобы была дана возможность «проживания» и осознания опыта, возникающего при непосредственном взаимодействии учащихся. Для формирования критического мышления, развития навыков межличностного общения и решения конфликтных ситуаций целесообразно применение метода моделирования или разыгрывания. Примерами успешной реализации данного метода являются ситуации «Случайное столкновение», «Все против одного» и др. [10]. Через использование мер профилактики, ориентированных на творческую деятельность, подросток не только избавляется от негативных эмоций, но и развивает самосознание. С другой стороны, подчеркивается необходимость достижения сознательности подростков при выполнении тех или иных заданий. В результате анализа моделируемых ситуаций, включения компонента размышления через беседы с учащимися достигается понимание социально приемлемых вариантов поведения учащихся подросткового возраста.

Таким образом, принимая во внимание высокую степень влияния образовательной среды на характер поведения подростков, крайне важно решение вопросов, связанных с существующими программами профилактики. Адаптация профилактических мер к локальным условиям и индивидуальным осо-

бенностям учащегося, создание благоприятного психологического климата в образовательной среде приведут к повышению эффективности профилактики девиантного поведения среди подростков в учреждениях общего среднего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ничишина, Т. В.* Девиантное поведение подростков: как предупредить? / Т. В. Ничишина // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2018. – № 6. – С. 9–12.
2. Образовательная среда для обучения: зачем она нужна и кому? – URL: <https://sredaobuchenia.ru/media/obrazovatel'naya-sreda-cto-eto-i-zachem> (дата обращения: 01.10.2024).
3. Рамочная основа деятельности в области образования в интересах устойчивого развития (ОУР) в период после 2019 г. – URL: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/210290rus.pdf> (дата обращения: 03. 10. 2023).
4. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 янв. 2021 г., № 57 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <http://www.mfec.by/docs/molodezhnaya-politika/metod/6.pdf> (дата обращения: 13.10.2024).
5. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях деятельности учреждений образования по реализации норм Положения о порядке комплексной реабилитации несовершеннолетних, потребление которыми наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов, токсических или других одурманивающих веществ, употребление алкогольных, слабоалкогольных напитков или пива установлены в соответствии с законодательством». – URL: <http://sps.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=13551> (дата обращения: 01.10.2024).
6. *Сирота, Н. А.* Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
7. *Amanda, D. L.* Primary, Secondary and Tertiary Prevention of Substance Use Disorders through Socioecological Strategies. NAM Perspectives. – URL: Primary, Secondary, and Tertiary Prevention of Substance Use Disorders through Socioecological Strategies – National Academy of Medicine (date of access: 25.10.2024).
8. *Фопель, К.* Создание команды. Психологические игры и упражнения (пер. с нем.) / К. Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 400 с.
9. *Эллис, А.* КПТ. Вредная самооценка / А. Эллис. – Москва : Издательство АСТ, 2014. – 357 с.

10. *Ничишина, Т. В.* Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, учреждений дополнительного образования детей и молодежи / Т. В. Ничишина. – Минск : Национальный институт образования, 2018. – 248 с.

Поступила в редакцию 29.10.2024

ПСИХОЛОГИЯ

УДК: 159 95: 785

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 & Psychology

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

valuiskaya@gmail.com

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВЕРБАЛЬНУЮ КРЕАТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТА

MUSICAL INFLUENCE ON STUDENTS' VERBAL CREATIVITY: RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY

В статье анализируется воздействие слушания музыки на когнитивные функции. Результаты экспериментального исследования показывают, что музыка «Маленькой ночной серенады» В. А. Моцарта – это достаточно эффективное кратковременное средство организации на родном языке когнитивных ресурсов вербальной креативности студентов лингвистических специальностей.

К л ю ч е в ы е с л о в а: классическая музыка; музыкальная перцепция; вербальная креативность; «эффект Моцарта»; студенты.

The article reveals the impact of listening to music on cognitive functions. The results of the experimental study show that the music of «A Little Night Serenade» by W. A. Mozart is a fairly effective short-term tool in organizing cognitive resources of L1 verbal creativity of linguistic profile students.

Key words: classical music; music perception; verbal creativity; «The Mozart effect»; students.

Музыка является важнейшей частью культуры человечества и, вероятно, обладает такими возможностями воздействия на личность, которые еще только предстоит открыть. Оформляющаяся в наши дни новая отрасль психологической науки – музыкальная психология – стремится исследовать эти возможности в разных контекстах жизни и деятельности человеческих со-

обществ и отдельных людей. Универсальность музыкального языка, высокая вероятность раскодирования музыкальных сообщений даже неподготовленными слушателями привлекают ученых, стремящихся раскрыть общие законы структурирования и функционирования психики человека. Кроме того, исследования в области музыкальной психологии могут иметь и ярко выраженные практико-ориентированные результаты, далеко выходящие за пределы психологии.

Люди слушают музыку в разных ситуациях, предполагающих различный фокус внимания: сосредоточение исключительно на музыке (например, во время концерта), сопровождение слушанием музыки выполнения других задач (например, работы над домашними заданиями или общения в социальных сетях), в моменты бездействия и многих других. Несмотря на распространенность использования музыки в современном мире, когнитивные эффекты прослушивания музыкальных произведений изучены недостаточно, а неоднозначность полученных результатов требует как минимум объяснений и стимулирует дальнейшие исследования. Многообразие не только ситуаций, но и музыкальных жанров и культурно-музыкальных доминант, принадлежность к разным эпохам, разнообразие используемых музыкальных средств однозначно указывают на неоднородность и сложную структуру музыкального влияния. В рамках музыкальной психологии приоритетные направления связаны с экспериментальным изучением музыкального воздействия.

Первым из рассматриваемых в данной статье аспектов музыкального воздействия является разграничение музыки и не музыки. Этот странный на первый взгляд даже по самой постановке вопрос представляется прямым следствием экспериментальной работы Д. Дойч «Музыкальные иллюзии и фантомные слова: как музыка и речь раскрывают тайны мозга» [1]. Автор изучила, описала и проинтерпретировала ряд перцептивных феноменов, которые показывают, как при аудиальном восприятии человек создает порядок из неоднозначности (т. е. насколько человеческому восприятию присуща эмерджентность как свойство живой самоорганизующейся системы). Так, при определенных условиях мы обнаруживаем «фантомные слова», слышим на самом деле отсутствующие непрерывно восходящие или нисходящие тона, можем распознавать мелодические фрагменты, якобы «встроенные» в немзыкальную речь. Музыкальные иллюзии нам показывают, что граница между речью, шумом и мелодией является довольно проницаемой и при определенных условиях восприятия возможны взаимопереходы между речью и музыкой. Проанализировав работу [1], Daniel Shanahan делает вывод о том, что перцептивная организация музыкальных иллюзий не является ни универсальной, ни максимально индивидуализированной. Кроме того, восприятие и понимание музыкального объекта являются не статичными, а всегда культурно обусловленными, многовалентными и сложными [2]. Тесная связь между

музыкой и речью вплоть до взаимоперехода в рамках перцептивных иллюзий позволяет подтвердить предположение, что они происходят из одного общего корня: от ранней формы общения, включавшей элементы и того, и другого [1]. Об этом же пишет Н. Масатака, рассматривая гипотезу Ч. Дарвина о сходстве между языком и музыкой, обусловленном их общей эволюционной историей. В частности, особенно примечателен тот факт, что язык (совместно со способом практического применения, т.е. речью) и музыка являются человеческими универсалиями, имеют структуру фразы и влекут за собой обучение и культурную передачу. В статье делается вывод о том, что многие нити доказательств подтверждают гипотезу Ч. Дарвина о промежуточной стадии человеческой эволюционной истории, характеризующейся системой коммуникации, которая больше напоминала музыку, чем язык, но не была идентична ни тому, ни другому. Эта доязыковая система, которую, вероятно, можно было бы назвать «просодическим протоязыком», стала предшественником как современного языка, так и музыки [3]. Полагаем также, что указанная выявленная закономерность свидетельствует в пользу того, что, имея общие эволюционные основы, музыка и речь могут оказывать существенное взаимное влияние.

Следующий важный шаг в экспериментальных исследованиях роли музыки связан с поисками ответов на вопрос о том, какой универсальный механизм лежит в основе ее воздействия на человека. Оригинальную версию предложила интернациональная группа ученых, в которую вошли Н. Масатака, Л. Перловский, А. Сабанас, М.-С. Bonniot-Cabanac, М. Сабанас. Согласно их предположению, музыкальное влияние основывается на фундаментальной функции музыки – ее способности ослаблять когнитивный диссонанс, возникающий из-за противоречивости знаний, одновременно сосуществующих в нашей когнитивной системе [4; 5; 6]. В соответствии с теорией Л. Фестингера, противоречивые отношения между отдельными элементами в системе знаний вызывают психологический дискомфорт, дисбаланс, который получил название когнитивного диссонанса [7; 8]. Люди плохо переносят подобную несогласованность, стремятся избежать когнитивного диссонанса и поэтому обесценивают противоречивые знания. Л. Перловский отмечает, что возникновение и развитие языка привело к быстрому накоплению знаний, которые могут изобиловать противоречиями [6]. Поэтому в эволюционном плане музыка несет функцию смягчения когнитивного диссонанса и помогает человеку держать противоречивые знания в уме [4]. Не случайно в оригинальных экспериментах, связанных с созданием у испытуемых когнитивного диссонанса, выявлена значительная роль слушания музыки в его успешном преодолении [4; 5; 6]. Таким образом, эволюционная роль музыки видится в том, чтобы увеличить толерантность человека к несогласованности и неопределенности, помочь накапливать знания и развиваться, осмысливая жизнь.

Важным представляется и такое частное предположение, что музыка может быть связана таким образом с более активным переосмыслением и решением проблем.

В контексте вышеизложенного вполне обоснованной представляется наша идея о том, что влияние музыки на человека может быть тесно связано с разными видами его познавательной активности. В процессе взаимодействия личности с музыкальным контентом, в зависимости от его направленности, можно выделить доминирующий вид познавательной активности при субдоминантном положении других ее видов. Рецептивное направление, которое реализуется через восприятие музыки (музыкальную перцепцию), опирается преимущественно на ситуативную познавательную активность субъекта. Воссоздающее направление, предполагающее самостоятельное исполнение музыки на любом инструменте, среди которых не последнее место занимает собственный голос, связано с доминированием репродуктивной (воспроизводящей) познавательной активности. Имитационное направление реализуется через обучение игре на музыкальных инструментах, пению и танцевальным движениям и опирается на активность взаимодействия. Творческое направление (в узком смысле) предполагает сочинение музыки и в идеале должно характеризоваться доминированием надситуативной познавательной активности личности [9].

В экспериментальном исследовании, которому посвящена данная статья, мы сосредоточились на рецептивном направлении музыкального воздействия. Соответственно, следующей проблемой, подлежащей разрешению, является вопрос о том, какую конкретно музыку стоит выбрать с целью оказания позитивного влияния на вербальную креативность студентов. Современный молодой человек, живущий в эпоху высокоразвитых информационных технологий, имеет почти безграничные возможности выбора музыкального контента. Всей человеческой жизни может не хватить для того, чтобы просто однократно услышать все имеющиеся в сети Интернет музыкальные образцы. А ведь каждый день появляются все новые и новые музыкальные произведения, имеющие шансы быть прослушанными, а следовательно, оказать определенное влияние. В такой ситуации, к сожалению, в фокус внимания современного молодого человека классическая музыка может даже не попасть. А так как восприятие большинства классических музыкальных произведений требует от слушателя определенной образовательной подготовки, то велика вероятность того, что после первого прослушивания «феномен второй встречи» слушателя с тем или иным гениальным произведением может не состояться. В этом контексте волну интереса к так называемому «эффекту Моцарта» можно считать международным научно-культурным феноменом и одним из важнейших событий нашего времени.

«Эффект Моцарта» стал популярен благодаря идее, что музыка В. А. Моцарта улучшает общие когнитивные способности людей [5; 9; 10; 11].

Вот уже несколько десятилетий ученые спорят о том, существует ли вышеуказанный эффект на самом деле, специфичен ли он именно для музыки В. А. Моцарта, либо характерен для классического направления в целом; базируется ли эффект на музыкальных предпочтениях слушателей, либо есть следствие отдыха и релаксации. Является ли этот эффект частным случаем, специфичным для конкретного вида когнитивных задач, либо генерализованным воздействием. Примечательно, что применение двух наиболее мощных современных научных инструментов – метаанализа эмпирических исследований влияния музыки В. А. Моцарта на когнитивные процессы и регистрации мозговой активности в условиях восприятия музыки – привело к противоположным результатам. Метааналитические исследования (J. Pietschnig, M. Voracek & A. Formann, а также С. F. Chabris) поставили под сомнение существование «эффекта Моцарта» [12; 13], в то время как в нейропсихологических работах были обнаружены новые подтверждения изменения характера мозговой активности под влиянием классических произведений В. А. Моцарта [14; 15].

Те специалисты, которые признают существование данного феномена, дискутируют о мере выраженности «эффекта Моцарта», степени его распространенности и длительности проявления, возможности отнесения ко всем произведениям либо только к отдельным шедеврам великого австрийского композитора. Наконец, в науке отсутствует консенсус по поводу того, стимулом развития для каких когнитивных процессов и способностей является музыкальное воздействие.

Обратившись к проблеме общих способностей, будем опираться на подход В. Н. Дружинина, который определяет в качестве таковых интеллект, креативность и обучаемость [16]. Ранее опубликованные результаты нашего экспериментального исследования воздействия музыки на вербальный интеллект обучающихся показали, что «музыка “Маленькой ночной серенады” В. А. Моцарта – это достаточно эффективное кратковременное средство организации когнитивных ресурсов вербальной памяти и вербального интеллекта студентов лингвистического профиля на родном языке при аудиальном способе предъявления лексического материала» [9, с. 38].

В ходе экспериментального исследования это же произведение было использовано в качестве основы для оказания музыкального воздействия на вербальную креативность студентов, изучающих иностранный язык на уровне специальности. В исследовании применялась первая часть серенады – *Allegro*, – длительность звучания которой составляет 5 минут 55 секунд. Небольшая продолжительность данной законченной части произведения позволяет сделать корректное сравнение результативности ее воздействия с эффектом отдыха в тишине на протяжении такого же промежутка времени.

В качестве экспериментальной методики на родном и иностранном языках применялись модифицированные версии теста С. Медника (RAT), в ко-

тором для диагностики креативности используется «оценка отдаленных ассоциаций». Его подход можно описать следующим образом: «Автор исходит из того, что в творческом процессе присутствуют обе составляющие: как дивергентная, так и конвергентная. Чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс их решения» [17, с. 120]. В нашем экспериментальном исследовании на родном языке применялся краткий русскоязычный вариант теста С. Медника, адаптированный А. Н. Ворониным и Т. В. Галкиной (стимульный материал методики, а также ключ и краткое руководство приведены в книге В. Н. Дружинина «Психология общих способностей» [16]). Этот вариант включает 20 словесных триад и инструкцию – придумать к каждой тройке четвертое слово, которое бы подходило по смыслу ко всем вышеуказанным словам. При этом нужно попытаться предложить такой вариант, чтобы слово-ответ образовывало как можно более необычные, оригинальные сочетания с каждым из слов триады. Кроме того, нужно постараться записать максимальное количество ответов на каждую тройку слов. Этот вариант русскоязычной адаптации теста С. Медника был модифицирован для целей нашего эксперимента следующим образом. Задания предъявлялись испытуемым аудиальным способом. При сохранении оригинальной инструкции и стимульного материала, а также порядка предъявления слов мы разделили процесс работы на две серии по 10 триад. В экспериментальной группе после первой серии следовала музыкальная стимуляция (в форме восприятия первой части «Маленькой ночной серенады» В. А. Моцарта), а затем выполнялась вторая серия (оставшиеся 10 пунктов заданий). Контрольная группа также работала с двумя сериями заданий: по 10 триад в каждой. Между первой и второй сериями контрольной группе также предоставлялся перерыв, который заполнялся отдыхом в тишине. Ограничения во времени были введены с целью оптимальной продолжительности эксперимента и получения сопоставимых данных и составили по 2 минуты на каждую триаду. При этом каждая тройка слов зачитывалась дважды.

Стереотипные ответы идентифицировались по соответствию с ключом методики (ответы, оригинальность которых прописана как 0,00). Рассмотрим в качестве примера триаду № 9. Слово «большой» является близкой, стереотипной ассоциацией к тройке слов «друг, город, круг» («большой друг», «большой город» и «большой круг» – самые типичные словосочетания, которые можно составить с каждым словом из триады и словом-ответом). Такой вариант ответа буквально сразу приходит в голову большинству людей и не свидетельствует об оригинальности мышления испытуемого, а ассоциация «общение» к данной тройке слов представляется оригинальной, объединяющей семантически более отдаленные области («общение с другом», «городское общение» и «круг общения»). В ключе ее оригинальность представлена как 0,98. При этом важно, что, как в первом, так и во втором случае, образо-

ванные словосочетания не теряют смысловое наполнение, а сохраняют соответствие контексту. В нашем исследовании был применен несколько иной порядок подсчета оригинальных и уникальных ответов на стимульные триады. Оригинальными-редкими считались ответы, указанные в ключе методики с индексами не менее 0,7, а также те слова, которые не прописаны в руководстве к методике, но встречаются у двух или нескольких участников эксперимента. Оригинальными-уникальными признавались собственные авторские ассоциации студентов, которые не встречаются в методическом руководстве и не повторяются у других участников нашей выборки относительно данной триады. Например, таким является ответ «депрессия» к вышеуказанной тройке слов, с которым образуются словосочетания: «друг в депрессии», «депрессивный город» и «круг депрессии». Оригинальными-уникальными следует признавать также случаи интеллектуальной инициативы, когда без стимула извне и при отсутствии требования объединять словосочетания в целостный законченный фрагмент собственная активность личности приводит к выходу за пределы ситуации. Примером такой активности может служить небольшое стихотворение, объединяющее все слова триады и слово-ответ, полностью реализующее предложенное задание, обладающее смысловой наполненностью, но при этом выходящее за пределы требований инструкции. «В депрессивном городе депрессивный друг покидает замкнутый депрессивный круг».

В результате за каждый относительно редкий ответ присваивался 1 балл по критерию «оригинальность-редкость», а за каждый уникальный – 1 балл по критерию «оригинальность-уникальность». У каждого участника эксперимента подсчитывались суммы баллов по трем показателям: стереотипности, оригинальности-редкости и оригинальности-уникальности. Таким образом, отдельно была представлена группа действительно уникальных, а не просто редко встречающихся ответов. Так как нашей целью была фиксация изменений в вербальной креативности студентов, возникших вследствие музыкальной стимуляции, такой вариант подсчетов давал более информативные результаты и в большей мере отвечал целям сравнительного анализа.

Выборку русскоязычного исследования составили 49 студентов 2 курса факультета английского языка: 25 человек в экспериментальной группе и 24 – в контрольной.

Следует отметить, что в среднем на каждую триаду было дано чуть более одного ответа. В структуре слов-реакций на родном языке преобладают стереотипные варианты как в контрольной, так и в экспериментальной группе. По результатам музыкального воздействия в экспериментальной группе можно заметить, что довольно существенно снизилось среднее значение стереотипных результатов, наблюдалось некоторое (статистически незначимое) уменьшение среднего количества оригинальных-редких ассоциаций и резкое возрастание числа оригинальных-уникальных ответов (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Средние значения количества стереотипных, оригинальных-редких и оригинальных-уникальных ответов в каждой серии до и после музыкального воздействия

| Тип ответа | 1 серия (до) | 2 серия (после) |
|-------------------------|--------------|-----------------|
| Стереотипный | 7.3 | 5.9* |
| Оригинальный-редкий | 2.5 | 1.9 |
| Оригинальный-уникальный | 0.6 | 3* |

*- изменения статистически достоверны с $p < 0,01$.

Сравним полученные данные с результатами контрольной группы (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Средние значения стереотипных, оригинальных-редких и оригинальных-уникальных ответов до и после отдыха в тишине

| Тип ответа | 1 серия (до) | 2 серия (после) |
|-------------------------|--------------|-----------------|
| Стереотипный | 8.0 | 6.4* |
| Оригинальный-редкий | 2.6 | 3.1 |
| Оригинальный-уникальный | 1 | 1.2 |

*- изменения статистически достоверны с $p < 0,01$.

В контрольной группе в результате отдыха в тишине также зафиксировано существенное уменьшение количества стандартных ассоциаций. Таким образом, нельзя сказать, что снижение стереотипности мышления является результатом специфического влияния музыки В. А. Моцарта. Отрицательная динамика в обоих случаях вызвана иными факторами, среди которых наиболее вероятные – это время для отдыха и инкубации проблемы, а также тренировка умений (приобретение опыта). В результате пятиминутного отдыха в тишине несколько возросло количество оригинальных-редких ответов, что составило противоположную тенденцию к динамике результатов музыкального воздействия, однако изменения также не достигли уровня статистической достоверности. Отдых в тишине практически не повлиял на оригинальность-уникальность вербальных ассоциаций студентов. Таким образом, музыкальное воздействие «Маленькой ночной серенады» В. А. Моцарта в краткосрочной перспективе создало благоприятные условия для психологической перестройки оригинальности мышления студентов в пользу создания подлинных авторских уникальных ассоциаций, а также проявления интеллектуальной инициативы. Кроме того, именно после музыкальной стимуляции

у обучающихся появились ассоциации также на иностранном (английском) языке. Напомним, что эксперимент был проведен со студентами 2 курса, изучающими иностранный язык на уровне специальности.

Для аналогичной серии исследований на иностранном языке мы обратились к списку из англоязычных триад, а также ответов, предложенных в приложении статьи Е. М. Bowden and M. Jung-Beeman [18], сконструированных авторами по образу и подобию заданий из оригинального теста С. Медника. В данной статье не только предложено большое количество стимульных триад с вариантами стереотипных ответов, но и проанализирован уровень сложности каждого задания. В исследовательских целях были выбраны наиболее простые варианты, так как участниками эксперимента являлись студенты 2 курса МГЛУ. Пример англоязычной триады и стереотипного ответа: Time / Hair / Stretch – LONG. Полученные результаты также свидетельствуют в пользу возрастания оригинальности-уникальности вербальных ассоциаций после восприятия музыки В. А. Моцарта.

Полученные результаты согласуются с итогами экспериментальных психологических исследований Л. Перловского, Н. Масатака, А. Сабанас, М. С. Bonniot-Cabanac & М. Cabanac, а также К. Eskine, связанных с музыкальным влиянием на решение проблем [4; 5; 10; 11]. Наши результаты могут быть объяснены закономерностями, полученными в нейробиологических исследованиях последних лет [14; 15].

Таким образом, проведенные эксперименты выявили краткосрочное позитивное влияние музыки на вербальную креативность студентов, позволяя считать данную закономерность одним из проявлений «эффекта Моцарта».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Deutsch, D.* Musical Illusions and Phantom Words: How Music and Speech Unlock Mysteries of the Brain / D. Deutsch. – New York : Oxford Academic, 2019. – URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190206833.001.0001> (date of access: 16.10.2024).
2. *Shanahan, D.* Musical Illusions and Phantom Words : How Music and Speech Unlock Mysteries of the Brain. By Diana Deutsch / D. Shanahan // Music Theory Spectrum. – 2021. – Vol. 43. – Iss. 1. – P. 188–192. – URL: <https://doi.org/10.1093/mts/mtaa026> (date of access: 22.10.2024).
3. *Masataka, N.* The origins of language and the evolution of music: a comparative study / N. Masataka // Phys. Life Rev. – 2008. – Vol. 6. – P. 11–22.
4. *Масатака, Н.* Эффективность музыкальных эмоций, спровоцированных музыкой Моцарта, для разрешения когнитивного диссонанса / Н. Масатака, Л. Перловский // Reflexio. – 2017. – Т. 10. – № 2. – С. 154–166.
5. Mozart effect, cognitive dissonance, and the pleasure of music / L. Perlovsky, A. Cabanac, M.-C. Bonniot-Cabanac, M. Cabanac // Behavioural Brain

- Research. – 2013. – Vol. 244. – P. 9–14. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0166432813000557> (date of access: 06.10.2024).
6. *Перловский, Л.* Происхождение музыки, когнитивный диссонанс и почему музыка так действует на нас / Л. Перловский // Музыка – Философия – Когнитивистика – 2018 : памяти М. Г. Арановского : материалы междунар. науч. конф. / отв. ред. Г. Б. Шамилли. – М. : Гос. ин-т искусствознания, 2018. – С. 38–45.
7. *Фестингер, Л.* Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Речь, 2000. – 320 с.
8. *Cooper, J.* Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory / J. Cooper. – Los Angeles ; London ; New Delhi ; Singapore : SAGE Publications, 2007. – 197 p. – URL: <https://doi.org/10.4135/9781446214282.n1> (date of access: 11.10.2024).
9. *Валуйская, Т. Л.* Музыкальное воздействие на вербальный интеллект студентов: результаты экспериментального исследования / Т. Л. Валуйская // Вестн. МГЛУ. Сер. 2. – 2023. – № 1 (43). – С. 29–39.
10. Music and academic performance / A. Cabanac, L. Perlovsky, M. C. Bonniot-Cabanac, M. Cabanac // Behavioural Brain Research. – 2013. – Vol. 256. – P. 257–260.
11. Effects of music listening on creative cognition and semantic memory retrieval / K. E. Eskine, A. E. Anderson, M. Sullivan, E. J. Golob // Psychology of Music. – 2018. – Vol. 46. – P. 1–16.
12. *Pietschnig, J.* Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis / J. Pietschnig, M. Voracek, A. K. Formann // Intelligence, 2010. – Vol. 38. – № 3. – P. 314–323. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.03.001> (date of access: 23.05.2023).
13. *Chabris, C. F.* Prelude or requiem for the «Mozart effect» / C. F. Chabris // Nature. – 1999. – Vol. 400. – Iss. 6747. – P. 826–827.
14. The Mozart Effect: A quantitative EEG study / W. Verrusio, E. Ettore, E. Vicenzini [et al.] // Consciousness and Cognition. – 2015. – Vol. 35. – № 9. – P. 150–155. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.05.005> (date of access: 16.09.2023).
15. Neurovegetative and Emotional Modulation Induced by Mozart’s Music / D. C. Margherita, A. Tonacci, D. Bondi [et al.] // Neuropsychobiology. – 2022. – Vol. 81(4). – P. 322–332. – URL: 10.1159/000525360 (date of access: 25.09.2023).
16. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей : учеб. пособие / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
17. *Савенков, А. И.* Основные подходы к диагностике креативности / А. И. Савенков // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 117–127.
18. *Bowden, E. M.* Normative data for 144 compound remote associate problems / E. M. Bowden, M Jung-Beeman // Behavioral Research Methods, Instrumentation, Behavior Research Methods, Instruments, & Computers. – 2003. – Vol. 35 (4). – P. 634–639.

Дата поступления 16.11.2024

УДК 316.65: [159.937:7:821.111–31+378.147] (476)

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

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОЦЕНОК НА ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА И ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

THE IMPACT OF SOCIAL RATINGS ON STUDENTS' PERCEPTION OF ART AND FOREIGN LANGUAGE TEXTS

В статье рассматривается влияние общественных оценок на восприятие произведений абстрактной живописи и англоязычной прозы белорусскими студентами, изучающими иностранные языки. Экспериментальное исследование показало, что, несмотря на значительное влияние социальных сетей и других внешних факторов на современную молодежь, студенты в своих оценках в большей степени полагались на собственное мнение, демонстрируя высокую степень независимости суждений. Эти результаты подчеркивают важность избегать шаблонов в образовательном процессе, предлагая обучающимся более широкий спектр материалов и заданий, а также давая возможность выбирать направления обучения в соответствии с их предпочтениями.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *социальные оценки; восприятие искусства; восприятие текста; иностранные языки; студенты; индивидуальные различия; персонализированное обучение.*

The study examined the influence of social evaluations on college students' perceptions of abstract art and English-language literary works. Twenty-five participants rated artworks and short stories, some with provided social ratings and others without. Results showed that while external ratings affected some participants, most students relied more on their personal preferences when forming judgments. The findings highlight a strong inclination toward independent opinions, even in the presence of social influence. These insights have educational implications, emphasizing the importance of promoting critical thinking and tailoring learning experiences to accommodate diverse student preferences.

К e y w o r d s: *social evaluations; perception of art; text perception; foreign languages; students; individual differences; personalized learning.*

Конформность – не только одно из наиболее популярных направлений исследований в социальной психологии, но и, вероятно, одна из наиболее всепроникающих психологических проблем, характеризующая все современное общество. Также это один из самых часто встречающихся образцов поведения, присущих каждому из нас, однако, в первую очередь, характерный для современной молодежи.

Классическими исследованиями данного вопроса считаются проведенные в середине XX века эксперименты таких исследователей, как М. Шерифф и С. Эш, которые убедительно продемонстрировали влияние группы на индивида, показав готовность людей подчиняться групповым нормам даже в ситуациях, когда большинство группы придерживается явно ошибочного мнения. Такое поведение может в итоге приводить к достаточно нелепым, а иногда и трагичным ситуациям, будучи первопричиной ряда негативных общественных явлений, таких как дискриминация, слепое подчинение авторитетам, коллективная безответственность, группомыслие и других. С психологической же точки зрения все это вполне можно оправдать, учитывая, насколько каждый из нас ценит одобрение и принятие со стороны большинства.

Некоторые авторы описывают поведение современного человека как все более «горизонтально ориентированное», что означает ориентацию на поведение других, похожих на него, людей. Это подразумевает отказ от традиционных иерархических структур и переход к «сетевым» формам взаимодействия под влиянием изменений в общественных процессах, связанных с глобализацией и цифровыми технологиями [1; 2; 3]. Данная тенденция проявляется в самых разных обстоятельствах общественной жизни, включая любые ситуации социального взаимодействия, как, например, покупку вещей в магазине, где наш выбор определяют рекомендации и поведение людей, имеющих схожий статус и положение.

В данном случае мы наблюдаем явное проявление конформности в масштабах всего общества, которое сопровождается усилением социального влияния, оказываемого авторитетными лицами и группами. Развитие социальных сетей значительно усиливает этот эффект, позволяя блогерам, активистам, экспертам и другим агентам влияния, независимо от своего социального или экономического статуса, быстро формировать обширные аудитории, оказывая существенное влияние на общественное мнение. Горизонтальная направленность в поведении проявляется даже на бытовом уровне, заставляя человека все чаще полагаться на мнение своих знакомых или подобных себе пользователей интернета при принятии решений – будь то выбор товара, просмотр фильма или поддержка общественных инициатив. В этом контексте лайки, комментарии и репосты становятся индикаторами социального одобрения и мощным средством социального воздействия [4; 5].

Изменения в сторону горизонтальной ориентации происходят даже в образовательной сфере. Так, например, в качестве авторитетных источников получения знаний все чаще рассматриваются не учителя и преподаватели, а блогеры, инфлюенсеры и «эксперты». Различные онлайн-платформы, форумы и группы по интересам получают в этой связи все большую популярность, позволяя учащимся и студентам учиться друг у друга, делиться опытом и знаниями, создавая новые возможности для взаимодействия и сотрудничества [6]. Стремление следовать общепринятым нормам поведения, как показывают исследования Соудена и др., выходит за рамки непосредственного социального окружения: широкая популярность какого-либо поведения повышает вероятность его копирования, даже если его демонстрируют люди, не знакомые лично индивиду [7].

Парадоксально, но люди часто следуют популярным социальным трендам, даже если они явно противоречат их собственным интересам или ценностям. Исследования Рис и Уоллес, а также Моррисона и Наумова демонстрируют, что желание быть «как все» может заставить индивида (в частности, подростка) поддаться негативному влиянию сверстников, перенимая вредные привычки, как, например, употребление алкоголя [8; 9]. Иными словами, стремление к конформности нередко берет верх над здравым смыслом.

Имеются данные о том, что социальная конформность является не просто результатом социального давления, но имеет глубокие нейробиологические основы [10]. Именно поэтому склонность следовать мнению большинства может оказаться такой устойчивой, особенно у молодежи, стремящейся найти свое место в обществе.

В психологической литературе можно встретить исследования, свидетельствующие о том, что люди согласны менять свои эстетические предпочтения, чтобы соответствовать мнению большинства. В социальных сетях, где каждый пост и каждый пользователь имеют определенную ценность, данный механизм, известный как социальное доказательство, работает особенно активно: видимость популярности контента (лайки, репосты) подталкивает индивида к выбору того, что выбирают другие [11; 12]. Наблюдения показывают, что особенно ярко данная тенденция проявляется в подростковом возрасте, который наиболее тесно связан с формированием личностной идентичности.

В данной связи нас интересовало, насколько современная белорусская студенческая молодежь, изучающая иностранные языки, подвержена влиянию современных тенденций. С одной стороны, мы воспринимаем себя как индивидуальность, обладающую собственными литературными, музыкальными и художественными предпочтениями, с другой – нередко ожидаем, что учащиеся и студенты будут следовать неким нормам и стандартам, проявлять конформность и выбирать то, что выбирают их сверстники, учитывая

важность быть принятым в своей социальной группе. Так что же важнее для современных студентов: следовать собственным устремлениям и вкусу либо соответствовать коллективным ожиданиям? Учитывая, что часто педагоги полагаются на обобщенные представления о неких универсальных молодежных трендах, игнорируя индивидуальные различия в предпочтениях студентов, данный аспект представляется достаточно важным в педагогическом плане, позволяя определить, какой учебный материал будет наиболее востребован студентами и в какой степени необходимо адаптировать учебные материалы к индивидуальным потребностям каждого.

Таким образом, цель нашего исследования состояла в том, чтобы выяснить, насколько чужое мнение (в виде общественной оценки) влияет на отношение студентов к произведениям искусства, а также художественной литературы на изучаемом ими иностранном (английском) языке. В нем приняли участие 25 студентов учреждений высшего образования (МГЛУ, БГУ, БарГУ) – 16 девушек и 9 юношей, средний возраст которых составил 20 лет.

Исследование включало два этапа. Сначала испытуемым демонстрировались изображения абстрактного искусства, половина из которых сопровождалась вымышленным рейтингом, а половина не содержала никаких оценок: их нужно было оценить по 10-балльной шкале, что позволяло выяснить, как общественные оценки влияют на отношение к произведениям искусства. Затем участников просили прочитать и оценить три художественных рассказа на английском языке, часть из которых сопровождалась социальными маркерами (фамилия автора и читательский рейтинг): это давало возможность выявить влияние общественных оценок на восприятие литературных произведений. Все предложенные задания испытуемые выполняли индивидуально.

Итак, на первом этапе мы попытались выяснить, как общественные оценки влияют на отношение к произведениям искусства. Всем участникам эксперимента было предложено оценить 20 картин абстрактной живописи, половина из которых сопровождалась фиктивным рейтингом, а другая половина подобных сведений не содержала. Ранее, в ходе индивидуальной беседы, было установлено, что семерым участникам нравится абстрактная живопись, в то время как остальные относятся к ней равнодушно либо отрицательно, в связи с чем мы разделили испытуемых на 2 подгруппы.

Полученные на этом этапе данные позволяют сделать первоначальные выводы о влиянии общественной оценки на выбор студентов. В первую очередь, достаточно отчетливо прослеживалось расхождение между предложенным «общественным» рейтингом и индивидуальным рейтингом студентов у представителей как первой, так и второй подгруппы. Для сравнения оценок, полученных в разных экспериментальных условиях (при наличии «общественного» рейтинга и без), мы прежде всего сравнили средние арифметические оценок, выставленных участниками первой и второй подгрупп, исполь-

зую t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Полученное двустороннее р-значение оказалось равным 0,79, что значительно превысило стандартный уровень значимости 0,05 и не позволило отклонить нулевую гипотезу, указывая на отсутствие статистически значимых различий между средними значениями оценок для картин из подгруппы 1 (с рейтингом) и 2 (без рейтинга). Другими словами, можно сделать вывод, что в большинстве случаев наличие «общественного» рейтинга не оказывает существенного влияния на оценки испытуемых, которые оценивали картины с рейтингом (и без) достаточно схожим образом. При этом обращает на себя внимание то, что картины с предварительным рейтингом характеризовались более высокой дисперсией оценок (1,38 против 0,61), что можно рассматривать как влияние фактора общественной оценки лишь на определенных студентов, для которых она, вероятно, все же выступала в роли своеобразного ориентира, способного как повышать, так и понижать индивидуальные оценки. Удивительно, но отсутствие предварительного рейтинга, по-видимому, приводило к большей согласованности результатов: в данном случае студенты больше полагались на собственные критерии и были в меньшей степени подвержены внешнему влиянию.

Обращает на себя внимание и наличие отдельной группы испытуемых, у которых проявилась несколько необычная тенденция: видя низкий или высокий рейтинг критиков, они, казалось, специально выставляли противоположный рейтинг, словно стремясь продемонстрировать независимость своего мнения. Такое поведение можно объяснить на основе теории реактивного сопротивления, в которой нонконформизм рассматривается как реакция на воспринимаемое индивидом ограничение свободы: ощущая угрозу свободе выбора, индивид нередко демонстрирует поведение, противоположное ожидаемому.

На втором этапе исследования испытуемым предлагалось прочитать и оценить три иноязычных художественно-философских рассказа, каждый из которых был представлен в разных экспериментальных условиях. В первом случае испытуемые получали дополнительную информацию, содержащую высокий «общественный» рейтинг рассказа (10 баллов), а также фамилию известного автора (классика мировой литературы Э. Хемингуэя); во втором рейтинг отсутствовал, однако присутствовала фамилия некоего вымышленного автора (хотя сам рассказ также был написан Э. Хемингуэем), что, учитывая возможное негативное отношение части молодежи к классической литературе, позволяло уменьшить подобную предвзятость и получить более объективную оценку рассказа. В третьем случае испытуемые читали рассказ, написанный М. Твенном, не содержащий никаких дополнительных сведений о рейтинге и авторе, создавая базовое условие полной анонимности. После прочтения каждого из предложенных рассказов участников просили оценить его по шкале от 1 до 10.

Чтобы убедиться, что оценки участников были основаны на реальном понимании рассказов, мы попросили их пересказать каждый рассказ. Оценки, не подтвержденные адекватным пониманием текста (три случая из общего числа), были исключены из дальнейшего анализа, что позволило повысить надежность полученных результатов. Выяснилось, что большинство испытуемых поняли основную идею и содержание первого и второго рассказов, а их пересказы содержали много рассуждений о мотивах поступков главных героев. Третий рассказ представлял собой более заметные проблемы в плане понимания нюансов содержания, что проявилось в меньшем количестве правильно воспроизведенных смысловых единиц содержания по сравнению с первыми двумя рассказами, хотя в целом испытуемые смогли адекватно оценить нравственные аспекты поступков персонажей.

Несмотря на различия в экспериментальных условиях (наличие или отсутствие информации об авторе и рейтинге), средние арифметические выставленных оценок для каждого из рассказов оказались достаточно близки, свидетельствуя о том, что манипуляции с контекстной информацией не оказали значительного влияния на восприятие текста (небольшую тенденцию к снижению оценок в третьем случае можно объяснить более отчетливыми трудностями в плане понимания самого рассказа).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA не выявили значимых различий между тремя экспериментальными условиями. Значение F-статистики (0,9613) оказалось ниже критического значения ($F=3,13$), а р-значение (0,3874) существенно превысило пороговое значение 0,05, указывая на то, что наблюдаемые различия в оценках скорее случайны и обусловлены индивидуальными особенностями испытуемых, нежели систематическими эффектами экспериментальных манипуляций. Большая внутригрупповая вариативность оценок (178,53) по сравнению с межгрупповой (4,97) подтверждает этот вывод, указывая на то, что оценки студентов значительно различаются внутри каждой отдельной группы независимо от условий эксперимента.

Таким образом, полученные на этом этапе исследования данные свидетельствуют о том, что контекстная информация, такая как репутация автора или «общественная» оценка произведения, играет ограниченную роль в восприятии художественного текста студентами: ни высокий рейтинг, ни указание известного автора (Эрнест Хемингуэй) не оказали существенного влияния на оценки рассказов участниками эксперимента по сравнению с условием, когда информация о рейтинге и авторе отсутствовала.

В з а к л ю ч е н и е испытуемых просили самих ответить на вопрос о том, насколько на их выбор оказали влияние рейтинги критиков (при оценивании картин), а также рейтинг читателей (при оценивании прочтенных рассказов). Как свидетельствуют данные самоотчетов большинства испытуе-

мых, предложенный рейтинг практически не оказал влияния на их выбор, и в процессе принятия решения они в первую очередь полагались на свое личное впечатление, что нашло подтверждение в экспериментальных данных, демонстрирующих преобладание субъективных критериев при оценке художественных произведений. Так, эти испытуемые нередко подвергали сомнению высокие рейтинги картин и не боялись высказывать критику по отношению к рассказам, даже если их авторами были известные писатели. Можно сделать вывод, что восприятие художественных произведений является в значительной степени субъективным процессом, который определяется индивидуальными особенностями обучающихся. При этом нельзя отрицать, что на некоторых людей общественные оценки все же оказывают немалое влияние: один из участников признался, что, если бы изначально знал авторов каждого из рассказов, скорее всего, выставил бы более высокие оценки, еще одна участница отметила, что во многом опиралась на предложенную оценку как на своеобразный ориентир.

Полученные результаты согласуются с выводами некоторых авторов, отметивших меньшую склонность человека к конформности в вопросах субъективных предпочтений, таких как музыка и искусство [13; 14]. Наш эксперимент подтверждает эту тенденцию и в контексте изучения иностранных языков. Важно, что даже среди обучающихся одной возрастной группы нередко наблюдаются существенные различия в интересах и предпочтениях, из-за чего некоторые учебные материалы, представляющиеся учителю или преподавателю интересными и эффективными, могут восприниматься отдельными учащимися как скучные или непривлекательные. Эти данные могут быть полезны при разработке более персонализированных методик обучения иностранным языкам, помогая лучше структурировать подачу учебного материала и избежать типичных ошибок, связанных с недостаточным учетом индивидуальных предпочтений обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кастельс, М.* Информационная эпоха : Экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : Гос. ун-т «Высшая школа экономики», 2000. – 606 с.
2. *Lévy, P.* Cyberculture / Pierre Lévy. – Minneapolis : Univ. of Minnesota Press, 2001. – 259 p.
3. *Дженкинс, Г.* Конвергентная культура: столкновение старых и новых медиа / Г. Дженкинс. – М. : РИПОЛ классик ; СПб. : Панглосс, 2019. – 381 с.
4. *Chua, T. H. H.* Follow Me and Like My Beautiful Selfies: Singapore Teenage Girls' Engagement in Self-Presentation and Peer Comparison on Social Media / T. H. H. Chua, L. Chang // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – V. 55. – P. 190–197.

5. *Hilverda, F.* The Effect of Online Social Proof Regarding Organic Food: Comments and Likes on Facebook / F. Hilverda, M. Kuttschreuter, E. Giebels // *Frontiers in Communication*. – 2018. – V. 3, № 30. – P. 1–15.
6. *Greenhow, C.* Online social networks and learning / C. Greenhow // *On the Horizon The International Journal of Learning Futures*. – 2011. – V. 19, № 1. – P. 4–12.
7. *Sowden, S.* Quantifying compliance and acceptance through public and private social conformity / S. Sowden, K. Andrews, P. Shah // *Consciousness and Cognition*. – 2018. – V. 65. – P. 359–367.
8. *Rees, R.* The myth of conformity: adolescents and abstention from unhealthy drinking behaviors / R. Rees, S. Wallace // *Social Science & Medicine*. – 2015. – V. 125. – P. 151–162.
9. *Morrison, P.* Group Conformity in Social Networks / P. Morrison, A. Naumov // *Journal of Logic, Language and Information*. – 2020. – V. 29. – P. 3–19.
10. Downregulation of the posterior medial frontal cortex prevents social conformity / V. Klucharev, M. A. M. Munneke, A. Smidts, G. Fernandez // *Journal of Neuroscience*. – 2011. – V. 31. – P. 11934–11940.
11. *North, A.* *The Social and Applied Psychology of Music* / A. North, D. Hargreaves. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2008. – 476 p.
12. *Salganik, M. J.* Experimental Study of Inequality and Unpredictability in an Artificial Cultural Market / M. J. Salganik, P. S. Dodds, D. J. Watts // *Science*. – 2006. – V. 311, № 5762. – P. 854–856.
13. *Hornsey, M. J.* The Individual Within the Group: Balancing the Need to Belong with the Need to Be Different / M. J. Hornsey, J. Jetten // *Personality and Social Psychology Review*. – 2004. – V. 8, № 3. – P. 248–264.
14. *Crutchfield, R. S.* Conformity and Character / R. S. Crutchfield // *American Psychologist*. – 1955. – V. 10, № 5. – P. 191–198.

Дата поступления 15.10.2024

УДК 159.9**Кашевар Алена Андреевна**

магистр психологии,
преподаватель кафедры социальной работы
и реабилитологии

Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

Alena Kashevar

MA in Psychology,
Lecturer of the Department
of Social Work and Rehabilitation

Belarusian State University
Minsk, Belarus
alena.kashevar@gmail.com

Макеева Екатерина Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы
и реабилитологии

Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

Ekaterina Makeeva

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Social Work and Rehabilitation

Belarusian State University
Minsk, Belarus
kmakeeva-1977-2@mail.ru

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' EATING DISORDERS

В статье дается краткая характеристика актуальной в настоящее время проблеме нарушений пищевого поведения. Раскрыта суть таких факторов, способствующих формированию и развитию данных нарушений, как социально-культурные, генетические, биологические/нейробиологические, психологические, семейные, возрастные факторы, наличие стрессовых состояний и травматического опыта, факторы профессионального спорта и диетического опыта.

Ключевые слова: *пищевое поведение; нарушение; фактор; нервная анорексия; нервная булимия; студенты.*

The article provides a brief description of the current problem of eating disorders. The main factors contributing to the formation and development of eating disorders are considered. The essence of such factors as socio-cultural, genetic, biological/neurobiological, psychological, family, age-related factors of eating disorders formation, factors of stress and traumatic experience, the factor of professional sports and the factor of dietary experience is revealed.

Key words: *eating behavior; disorder; factor; anorexia nervosa; bulimia nervosa; students.*

Проблема расстройств пищевого поведения (далее РПП) с каждым годом становится все более актуальной в силу своей распространенности: согласно статистическим данным Национальной ассоциации по расстройствам пищевого поведения около 70 миллионов человек в мире в настоящее время страдают от неупорядоченного питания. При этом ежегодно от разных форм РПП умирает 10 тысяч человек [1, с. 93].

Нарушение пищевого поведения (далее НПП) – это психическое расстройство, связанное с серьезными негативными изменениями в эмоциональной, поведенческой, личностной сферах, для которого характерно наличие комплекса поведенческих, психопатологических и физиологических симптомов. Согласно Международному классификатору болезней–11 к основным видам расстройств пищевого поведения относят нервную анорексию (далее НА), нервную булимию (далее НБ) и патологическое (компульсивное) переедание.

Сторонники социально-культурной модели, описывающей возникновение РПП, приходят к мнению, что в основе этого расстройства лежит воздействие общества и культуры на ценности и нормы индивида, влияние средств массовой информации (далее СМИ) и непосредственно самого окружения человека.

В современном обществе стройное, подтянутое тело выступает неким маркером «успешности». Иными словами, имея «идеальное» тело, девушка априори счастлива и успешна, она обладает силой воли и самоконтролем. Внешность воспринимается чем-то, что можно изменить, сконструировать исходя из своих пожеланий. Общество диктует свои критерии оценки красоты современной женщины: она должна быть здоровой, нацелена на поддержание своего веса в результате правильного питания и физических нагрузок. Другой крайностью является демонстрация в медиа очень худых девушек. С развитием научно-технического прогресса еще одной платформой для закрепления данных о телесной «нормальности» и обмена опытом в области похудения стали социальные сети [2, с. 30]. Именно там происходит приписывание людям с чрезмерно худым телом положительных психологических, социальных и когнитивных характеристик и тем самым выдвигаются критерии «нормальности» тела человека, что, в свою очередь, оказывает влияние на неокрепшую психику студентов. Нельзя утверждать, что само социокультурное пространство способствует формированию РПП. Однако оно запускает механизм переоценки веса и формы тела, что провоцирует телесную тревогу (ключевой симптом РПП).

В 1980-х годах появляются первые работы, посвященные культурным детерминантам НПП, которые указывают на уникальность РПП среди других психических расстройств в связи с влиянием социальных и культурных факторов на развитие и этиологию данных нарушений. Н. Brunch одна из первых

выделила два социокультурных фактора, которые связаны с формированием НПП: модное течение, которое акцентирует внимание на худобе как эталоне красоты, тем самым создавая условия для появления нарушений идентичности [3, с. 27].

Стоит отметить, что E. Stice и коллеги предложили свою модель развития НПП в социокультурном контексте. Они описали механизмы, посредством которых социокультурное давление способствует развитию НПП. Так, давление на человека, связанное с физической привлекательностью и транслируемое СМИ, приводит к росту неудовлетворенности телом и НПП через механизм интернализации (присвоения) культурных идеалов. E. Stice приходит к выводу, что чем сильнее прессинг со стороны СМИ [3, с. 27], тем выше риск того, что женщины примут имеющиеся эталоны красоты и будут стремиться к ним. Данная модель нашла свое подтверждение в многочисленных исследованиях и позже была дополнена другим механизмом – механизмом социального сравнения. J. Tompson предположил, что социальное сравнение может выступать в виде посредника между социокультурным влиянием и интернализацией. Большинство девушек не соответствуют навязанным обществом стандартам красоты, из-за чего у них формируется неудовлетворенность своей внешностью, а это приводит к появлению различных стратегий поведения, которые направлены на изменение формы тела. Одной из таких стратегий является ограничительное пищевое поведение [4, с. 41].

Отсюда следует, что повышенное внимание со стороны общества к девушкам и их телам становится культурно и социально приемлемым, соответственно, девушки стремятся достичь транслируемых в обществе стандартов красоты, прибегая к различным диетам и изматывающим тренировкам. Такое стремление к «совершенной» фигуре в конечном итоге приводит к нарушению пищевого поведения, а в дальнейшем и к расстройству.

В последнее время все больше исследований находят подтверждение тому факту, что расстройства пищевого поведения имеют генетическую природу (генетические факторы НПП). Появляется все больше данных о генетической предрасположенности к РПП, следовательно, встречаемость НПП у людей, чьи родственники имеют такой же диагноз, выше, чем у людей, чьи родственники не имеют в своем анамнезе такого диагноза. В. В. Мариллов пришел к выводу, что у 2–5% больных матери страдали аналогичным диагнозом, а у 1% – сестры или братья. Также стоит отметить, что в популяционных исследованиях было выявлено, что риск развития НА в 3,6 раза выше у людей, которые родились преждевременно [3, с. 27].

Помимо этого исследователи в области генетики выявили, что конкретные хромосомы могут быть связаны с конкретным видом расстройства пищевого поведения. В. В. Мариллов в своем исследовании установил зависимость ИПП от генетических факторов. С помощью методов количественной гене-

тики он выявил локус стремления к худобе, связанный с ригидностью поведенческих стереотипов и ассоциированный с анорексией. Нервная булимия (форма с самостоятельно провоцируемой рвотой) сцеплена с десятой хромосомой, что, в свою очередь, подкрепляет утверждение о том, что эта форма булимии представляет собой отдельный фенотип. При этом стоит отметить, что приблизительно там же находится локус гена ожирения, что согласуется с повышенной частотой случаев ожирения в семейном анамнезе при НБ.

Исследование С. М. Bulik, проведенное в Университете Северной Каролины США, показало наличие 8 точек в геноме человека, которые являются генами нервной анорексии. Благодаря этому она пришла к выводу, что влияние генетики на возникновение РПП составляет 40–60 % среди других факторов [5, с. 1153].

Сторонники влияния биологических/нейробиологических факторов на НПП полагают, что в основе расстройства лежат нарушения тончайших процессов головного мозга и нарушения функционирования нейромедиаторов, которые регулируют пищевое поведение.

Зарубежные авторы зачастую спорят о нозологии РПП в отношении других расстройств и первичности НПП и нарушений мозговой структуры. Ряд исследований указывают на нарушения обмена дофамина у лиц с РПП (в частности НА), признавая особенности эмоционального реагирования основополагающими в развитии РПП. Стоит сказать, что М. Kinsbourne и J. R. Vempnad в своем исследовании пришли к выводу, что основной причиной развития РПП являются нарушения восприятия собственного тела и дисфункция теменной коры правого полушария [2, с. 29].

Приверженцы нейробиологических факторов НПП J. J. Wurtman и R. J. Wurtman сформулировали гипотезу о доминирующей роли серотонинергической недостаточности. Суть данной гипотезы заключается в том, что при употреблении повышенного количества высокоуглеводной легкоусвояемой пищи в крови будет повышаться уровень глюкозы, что впоследствии может привести к гиперинсулинемии. В таком случае гематоэнцефалический барьер будет становиться более проницаемым для триптофана, в связи с чем увеличивается его уровень в центральной нервной системе, что ведет к усилению синтеза серотонина. Так как серотонин является нейромедиатором мозга, который участвует в формировании насыщения и эмоционального комфорта, а студенты в силу своей деятельности питаются в основном высокоуглеводной пищей, то такая еда в большом количестве будет выступать как способ справиться с эмоциональными переживаниями, получить психологический комфорт, избавиться от состояния угнетенности, тревоги, раздражительности в связи со сдачей экзаменов или публичных выступлений [6, с. 92].

Отдельную группу составляют психологические факторы. У лиц с НПП часто наблюдаются социально-эмоциональные затрудне-

ния: неспособность самостоятельно принимать решения, ощущение внутренней пустоты и беспомощности (трудности в переживании одиночества), легкая ранимость и, как следствие, зависимость от малейшей критики или неодобрения со стороны окружающих [2, с. 30].

Так, ряд авторов (Н. О. Николаева, Т. А. Мешкова, С. Davis, G. Claridge, J. Fox, С. Fairburn, К. Brownell, Р. Hewitt и другие) в своих исследованиях пришли к выводу, что существует связь между НПП и такой личностной чертой, как перфекционизм. Часто нервную анорексию называют «болезнью отличниц», болезнью девочек-подростков и девушек, которые во всем стремятся быть идеальными: иметь «безупречную» внешность, хорошие оценки в школе или университете, одобрение со стороны окружающих. Иными словами, такие люди стремятся, чтобы все сферы их жизнедеятельности соответствовали их выдуманному стандарту, и отклонение от этих стандартов будет вызывать тревогу и напряжение [4, с. 43].

Как утверждают Р. Slade и G. A. Owens, следование диете можно рассматривать как так называемый позитивный перфекционизм, который позволяет лицам с НПП переживать эмоции успеха и удовольствия от достижения цели, ощущение собственной значимости от того, что они могут добиваться определенных успехов в жизненных ситуациях, которые кажутся им неподвластными контролю или неудачными [Там же].

Прием пищи не всегда связан с утолением голода, а еда часто выступает в качестве разрядки психоэмоционального напряжения. Среди исследователей бытует мнение, что НПП возникает вследствие эмоциональных расстройств: хронический стресс, тревожность, депрессия. В ситуации, когда человек удовлетворяет голод в состоянии эмоционального напряжения, он испытывает ощущение комфорта и защищенности [1, с. 92].

Исследователи G. Cascino, A. Monteleone, F. Marciello, V. Ruzzi, F. Pellegrino и Р. В Monteleone также указывают на нарушения эмоциональной регуляции у пациентов с НА и НБ: существует взаимосвязь алекситимии и сниженной базальной активности оси гипоталамус–гипофиз–надпочечники (стресс-система). В работах Т. Г. Вознесенской, В. А. Сафоновой, А. В. Вахмишрова, Л. В. Герус, Ш. Р. Минабутдинова и других делается акцент на то, что при недостатке положительных эмоций человек прибегает к компенсаторному способу нормализации эмоционального фона в качестве приема пищи.

Некоторые авторы, исследуя проблему пищевых расстройств, указывают, что значимой причиной их возникновения и развития является фактор неадекватности и неустойчивости самооценки. Для лиц с таким типом самооценки характерны склонность к перфекционизму, о котором говорилось выше, неуверенность в себе и своих действиях, зависимость от одобрения окружающих, страх перед социальными контактами с окружающими, склонность обвинять других, безответственность [Там же].

Одним из наиболее объективных признаков наличия РПП является нарушение образа тела. Образ собственного тела – это система «внутреннего» представления человека о собственной внешности, связанная с самовосприятием и предпочтениями, которая включает мысли, убеждения, верования и поведенческие реакции. С. Ralph-Nearman, А. С. Arevian и S. Moseman установили, что образ тела может оказывать значительное влияние на настроение, мысли и поведение людей в повседневной жизни, предопределять характеристики их межличностных отношений и качество жизни [7, с. 598].

Исследования людей с НПП позволили авторам выявить у них особый когнитивный профиль, а также дефицит визуально-пространственного восприятия. Стоит отметить, что яркое проявление специфичности когнитивной сферы можно наблюдать в активный период болезни, при этом когнитивные особенности после нормализации веса могут сохраняться, что указывает на риск рецидива расстройства.

Ученые R. Neveu, D. Neveu, E. Carrier, A. Gay, A. Nicolas и G. Coricelli установили, что лица с НПП принимают решение о приеме пищи в соответствии со своими когнитивными представлениями об условно «хорошей (полезной)» и «плохой (вредной)» еде, в то время как лица со здоровым пищевым поведением принимают решение о приеме пищи, в большинстве случаев опираясь на наличие или отсутствие чувства голода и своих вкусовых предпочтений [5, р. 1153].

Исследователи отдельно выделяют группу семейных факторов. В данном случае речь идет о наличии неконструктивных и конфликтных по своему характеру взаимоотношений внутри семьи, что повышает риск возникновения НПП.

В своем исследовании V. Vandereycken и R. Meerman показывают, что голодом подростки и студенты могут компенсировать недостаток внимания от родителей: не дождавшись от них должного внимания, подростки начинают прибегать к голоду, тем самым получая требуемое внимание, когда родители тревожатся, умоляют ребенка поесть и водят его по врачам. И, наоборот, при чрезмерном внимании и гиперопеке со стороны родителей в отношении пищевого поведения ребенка у детей начинает снижаться аппетит и появляется рвота. Снижению аппетита способствует тревога по поводу реальной или мнимой полноты, также это подкрепляется со стороны окружающих, которые одобряют потерю веса. Голод вызывает тревогу на биологическом уровне, но так как больная/больной не может объективно отличить чувство голода от тревоги, она/он пытается справиться с этой тревогой, отказываясь от еды, тем самым загоняя себя в еще больший голод [2, с. 29].

В частности, семьи, у которых девушки имели риск развития НА, характеризуются доминированием женского авторитета и высоким контролем со стороны матери или бабушки, в то время как влияние отцов снижено, они

неактивны, малодушны, необщительны [7, с. 639]. На развитие НПП внутри семьи влияют высказывания родственников (критика) о форме тела ребенка, его физической активности, пищевом поведении, что может восприниматься ребенком крайне негативно и привести к ограничительному пищевому поведению, чрезмерным занятиям спортом, понижению самооценки, замкнутости, развитию тревожного и депрессивного поведения.

Девушки, страдающие НА и НБ, описывают родителей как требовательных, не проявляющих любовь и поддержку, от чего расстройство выступает как способ привлечения внимания, способность контролировать свою жизнь и показать свою силу. Отсюда следует, что для девушек с НБ характерна зависимость от похвалы и одобрения со стороны окружающих, таким образом они стабилизируют свою самооценку и собственную значимость.

Как установила Т. Г. Вознесенская, для девушек с НПП характерен стереотип поведения «когда мне плохо, я должен есть, тогда мне станет лучше», суть которого заключается в том, что всякий телесный или эмоциональный дискомфорт ребенка воспринимается матерью как голод. Так как при любом внутреннем дискомфорте мать кормит ребенка, у него не происходит процесс дифференциации собственных телесных и эмоциональных ощущений; например, ребенок не может отличить чувство голода от тревоги или внутреннего напряжения [6, с. 92]. Таким образом, со временем у него не происходит адекватного обучения другому поведению в период стрессовых ситуаций, и он прибегает к понятному, привычному способу в виде еды, тем самым еще больше подкрепляя этот паттерн поведения: внутренний дискомфорт – прием пищи – облегчение состояния, успокоение.

Отсюда вытекает группа **в о з р а с т н ы х ф а к т о р о в** нарушений пищевого поведения. Наиболее часто НПП встречаются у подростков и студентов. Подростковый возраст в онтогенезе определяется фундаментальными изменениями, которые происходят в самосознании человека и оказывают влияние на его развитие. Именно в это период у подростков формируется система социальных и моральных ценностей, а система самооценочных суждений подвергается изменениям. Так, например, подростки могут находить утешение в еде при проживании каких-либо кризисных ситуаций; еда помогает им испытывать чувство достижения цели. При ограничительном ПП потеря веса аналогичным образом будет восприниматься как достижение цели. Однако в последнее время исследователи все больше внимания уделяют детям младшего возраста и формированию у них НПП. У детей этого возраста выявить НПП намного сложнее, так как не сразу родители обращают внимание на изменения в пищевом поведении своих детей.

В тесной связи с семейными и возрастными факторами формирования НПП находятся **ф а к т о р ы стрессовых состояний и травматического опыта**. Приверженцы гипотезы стрессовых

событий в своих исследованиях опираются на теорию, согласно которой на развитие нарушений пищевого поведения оказывают влияние любые значимые для индивида психотравмирующие ситуации, при этом они могут нести как отрицательный, так и положительный окрас. Сюда можно отнести утрату близкого человека, любой вид насилия, войны, терроризм, брак, развод, повышение в должности, окончание университета, сдачу экзамена и другое – все это может эмоционально и психологически влиять на человека, тем самым еда будет выступать как способ справиться с этими сильными эмоциями (переедание – заедание эмоций, голодание – переключаемость на физические ощущения в теле, а далее выброс гормонов, которые будут давать человеку чувство удовольствия от отсутствия пищи и длительного голода).

Более тяжелой формой стрессового состояния является проживание травмирующего опыта. В настоящий момент все больше исследований подтверждают тот факт, что психические расстройства развиваются более высокими темпами у тех, кто перенес травму в детстве, в сравнении с теми, кто ее не переживал. Так, исследователи D. F. Becker и C. M. Grilo в 2011 году выявили, что среди женщин с РПП (в частности – переедание) 52 % пережили эмоциональное насилие, 28 % – физическое насилие, 31 % – сексуальное насилие, 68 % – эмоциональное пренебрежение, а 48 % – физическое пренебрежение [2, с. 28].

В зону риска развития НПП входят профессии, где пищевые запреты и ограничения являются их неотъемлемой частью (ф а к т о р п р о ф е с с и о н а л ь н о г о с п о р т а). Худоба и стройное (иногда худощавое) тело чаще всего выступают основным требованием в таких сферах деятельности, как модельный бизнес, танцы, гимнастика, балет и другие. Девочки 5-летнего возраста, занимающиеся эстетическими видами спорта (балет/фигурное катание), демонстрируют более пристальное внимание к своей массе тела, чем девочки, занимающиеся неэстетическими видами спорта или не занимающиеся спортом вообще [4, с. 42].

Еще одним фактором формирования НПП является ф а к т о р д и е т и ч е с к о г о о п ы т а, суть которого заключается в следующем: если человек когда-либо придерживался определенного плана питания (диеты), ограничивал себя в питании, вероятность возникновения у него РПП увеличивается. К такому выводу в своих исследованиях пришел C. Jacobi. В то время как А. Н. Васичева установила, что риск возникновения нервной орторексии (и как следствие НПП) выше у лиц, которые продолжительное количество времени придерживались строгой диеты, страдают заболеваниями, требующими определенного режима питания, которые большое внимание уделяют здоровому питанию и у которых есть фобии или страх смерти и болезни [8, с. 101].

Несмотря на имеющуюся вариативность подходов, объясняющих механизмы формирования нарушенного пищевого поведения, большинство ученых разделяют общую идею, что НПП – это сложное мультифакторное заболевание. Наличие нескольких из вышеперечисленных факторов при клинической диагностике лиц с НПП требует обращения за специализированной помощью, разработки дополнительных программ и методов лечения, которые будут направлены на коррекцию текущего состояния и профилактику дальнейшего развития расстройства. Преподаватели и кураторы в университете при обнаружении у своих студентов признаков НПП должны обращаться к психологу, чтобы не усугубить ситуацию, так как сами студенты не могут объективно оценить свое состояние и вовремя обратиться за помощью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шабанова, Т. Л.* Исследование нарушений пищевого поведения у лиц юношеско-студенческого возраста / Т. Л. Шабанова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Медицинские науки. – 2017. – № 9. – С. 91–95.
2. *Ингеборг, В.* Факторы патогенеза и развития расстройств пищевого поведения / В. Ингеборг // Актуальные исследования. – 2021. – № 37 (64). – С. 27–32.
3. *Дурнева, М. Ю.* Влияние социокультурных стандартов привлекательности на формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста / М. Ю. Дурнева, Т. А. Мешкова // Клиническая и специальная психология. Психологическая наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 25–34.
4. *Николаева, Н. О.* Нарушения пищевого поведения: социальные, семейные и биологические предпосылки / Н. О. Николаева, Т. А. Мешкова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2011. – Т. 11. – № 1. – С. 39–49.
5. *Neural Network Alterations Across Eating Disorders : A Narrative Review of MRI Studies / T. Steward, J. M. Menchon, S. Jiménez-Murcia [et al.] // Curr Neuropharmacol. – 2018. – № 16. – P. 1150–1663.*
6. *Вознесенская, Т. Г.* Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция / Т. Г. Вознесенская // Фарматека. – 2009. – № 12. – С. 91–94.
7. *Малкина-Пых, И. Г.* Терапия пищевого поведения : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2007. – 1040 с.
8. *Скугаревский, О. А.* Нарушения пищевого поведения : монография / О. А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2007. – 340 с.

Поступила в редакцию 04.07.2024

УДК 159.9

Макеева Екатерина Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы
и реабилитологии

Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

Ekaterina Makeeva

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Social Work and Rehabilitation

Belarusian State University
Minsk, Belarus
kmakeeva-1977-2@mail.ru

Рифицкая Ирина Ивановна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарных
и историко-правовых дисциплин

Академия управления при Президенте
Республики Беларусь
г. Минск, Беларусь

Irina Rifitskaya

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Social-Humanitarian and Historical-Legal
Disciplines

Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus
Minsk, Belarus
irina.rifitskaya@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PERSONAL CHARACTERISTICS AND ACADEMIC PROCRASTINATION

Статья посвящена проблеме взаимосвязи личностных особенностей студентов-филологов и уровней их академической прокрастинации. Рассмотрены особенности дефиниций понятия «прокрастинация». Представлены данные проведенного исследования, в ходе которого получены следующие результаты: в выборке студентов-филологов чаще встречаются испытуемые с доминированием таких личностных черт, как экстраверсия, лабильность и тревожность; для большинства будущих филологов характерен низкий уровень академической прокрастинации; среди испытуемых распространены студенты со «средней степенью» выраженности шкалы «Общей прокрастинации».

Ключевые слова: личностные черты; прокрастинация; перфекционизм; мотивационная недостаточность; тревожность; студенты.

The article is devoted to the problem of the relationship between the personal characteristics of students of philology and the levels of their academic procrastination. The definitions of the concept of “procrastination” are considered. The results of the conducted research are presented: in the sample of philology students, subjects with the dominance of such personal traits as

“Extraversion”, “Lability” and “Anxiety” are more common; for most future philologists, a low level of academic procrastination is characteristic; students with an “average degree” of severity on the scale “General procrastination” are common among the subjects.

Key words: personality traits; procrastination; perfectionism; motivational deficiency; anxiety; students.

Для современного человека, живущего в стремительно меняющемся и развивающемся мире, особое значение приобретают вопросы личной эффективности, достижения успеха и благополучия. Но часто, несмотря на расширяющийся диапазон возможностей и индивидуальной свободы, человек сталкивается с барьерами на пути к своему успеху. Одним из феноменов, препятствующих личной и профессиональной эффективности, является прокрастинация – чрезвычайно распространенное явление в настоящее время.

Термин «прокрастинация» впервые ввел П. Рингенбах в 1977 году. В психологической литературе существует достаточно много определений данного понятия. В частности, анализ научной литературы позволил уточнить этот термин: «прокрастинация» – это активное, иррациональное откладывание человеком выполнения своевременных, необходимых и приоритетных по важности дел на более поздний срок, сопровождающееся отрицательными эмоциональными состояниями.

П. Стил, канадский психолог, говорит об этом феномене как о добровольной задержке намеченного курса действий человеком, несмотря на ожидаемые негативные последствия [7, с. 66]. Данную точку зрения разделяет К. Лэй, описывая прокрастинацию как добровольную иррациональную задержку намеченного курса действий, несмотря на тот факт, что он будет иметь негативные последствия для человека [5, с. 267]. Н. Милграм, американский психолог, дает следующее определение: «последовательное поведение по откладыванию выполнения какой-либо задачи, субъективно воспринимаемой как важной, которое приводит как к ухудшению итогового результата, так и к ухудшению эмоционального состояния» [6, с. 488]. Дж. Бурка и Л. Юэн рассматривают «откладывание дел на потом» как «стратегию защиты индивида от низкой самооценки» [7, с. 74].

В начале XXI века проблема прокрастинации привлекла внимание и отечественных психологов. По мнению Н. Н. Карловской и Р. А. Барановой, она представляет собой «комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, который тесно связан с мотивационной сферой личности и проявляется, прежде всего, в поведении: в задержке выполнения необходимой деятельности, в откладывании принятия решения» [2, с. 43].

Таким образом, анализ существующих определений этого психологического феномена в трудах зарубежных и отечественных ученых показал, что

он отличается сложностью и неоднозначностью в психологическом плане и на сегодняшний день находится на стадии концептуализации и операционализации.

По мнению многих психологов, занимающихся изучением данной проблемы (А. К. Болотова, Н. В. Боровская, Я. И. Варваричева, В. В. Воробьева, Т. О. Гордеева, Е. П. Ильин, Н. Н. Карловская, Д. А. Циринг, И. С. Якиманская и др.), причиной возникновения этого явления служат индивидуально-личностные особенности человека [2, с. 44]. В последнее время специалистами образовательной системы отмечается высокий уровень прокрастинации у обучающихся разных ступеней образования, однако до сих пор не выявлено, с какими индивидуально-личностными особенностями студентов связано данное явление. Потому целью нашего исследования и стало выявление взаимосвязи между личностными чертами и академической прокрастинацией у студентов-филологов.

В исследовании приняли участие обучающиеся 1 курса специальности «Романо-германская филология» (английский язык, немецкий язык, французский язык и итальянский язык) филологического факультета Белорусского государственного университета. Общий объем выборки составил 60 человек. Из них: девушки – 44 человека (73,33 %) и юноши – 16 человек (26,67 %), возраст респондентов – 18–19 лет.

Для определения выраженности личностных черт у будущих филологов использовался «Индивидуально-типологический опросник» Л. Н. Собчик [4, с. 378–380]; уровень академической прокрастинации определялся посредством «Шкалы прокрастинации для студентов С. Лэя», в адаптации О. С. Виндекер и М. В. Останиной [1, с. 116–126]; структура и степень выраженности прокрастинации оценивались посредством «Шкалы общей прокрастинации Тукмана», в адаптации Т. В. Крюковой [3, с. 172–189]. Для оценки статистической значимости результатов проведенного исследования нами использовались:

1) критерий Шапиро-Уилка, позволивший определить «нормальность» математического распределения полученных данных в анализируемой выборке;

2) Хи-квадрат (χ^2) Пирсона, посредством которого определялось соответствие эмпирического распределения показателей черт характера и степени выраженности прокрастинации предполагаемому теоретическому распределению в выборке студентов;

3) корреляционный анализ Спирмена, который дал нам возможность выявить силу и направление связи между личностными чертами, общим уровнем и степенью проявления показателей прокрастинации у обучающихся.

Анализ результатов исследования личностных особенностей будущих филологов указывает на доминирование в выборке студентов с умеренны-

ми показателями по шкалам «Экстраверсия» (35,0% – 21 человек), «Лабильность» (25,0% – 15 человек) и «Тревожность» (20,0% – 12 человек). Это означает, что для большинства испытуемых характерны: ответственность в отношении окружающих, социальная созвучность среде, осторожность в принятии решений, коммуникабельность, компромиссность и социальность (рис. 1).

Значительно меньше обучающихся имеют высокие показатели по шкалам «Спонтанность» (8,3% – 5 человек) и «Интроверсия» (6,7% – 4 человек), что свидетельствует о присутствии у них таких индивидуальных особенностей, как стремление к лидерству, но при этом ориентация на собственные субъективно обусловленные установки, рефлексивность и склонность к фантазированию.

Практически не встречаются в анализируемой выборке испытуемые с выраженностью шкал «Сензитивность» (3,3% – 2 человека), «Ригидность» (1,7% – 1 человек) и «Агрессивность» (0%).

Следовательно, можно предположить, что конфликтность, подозрительность и мотивационная неустойчивость встречаются среди студентов-филологов крайне редко.

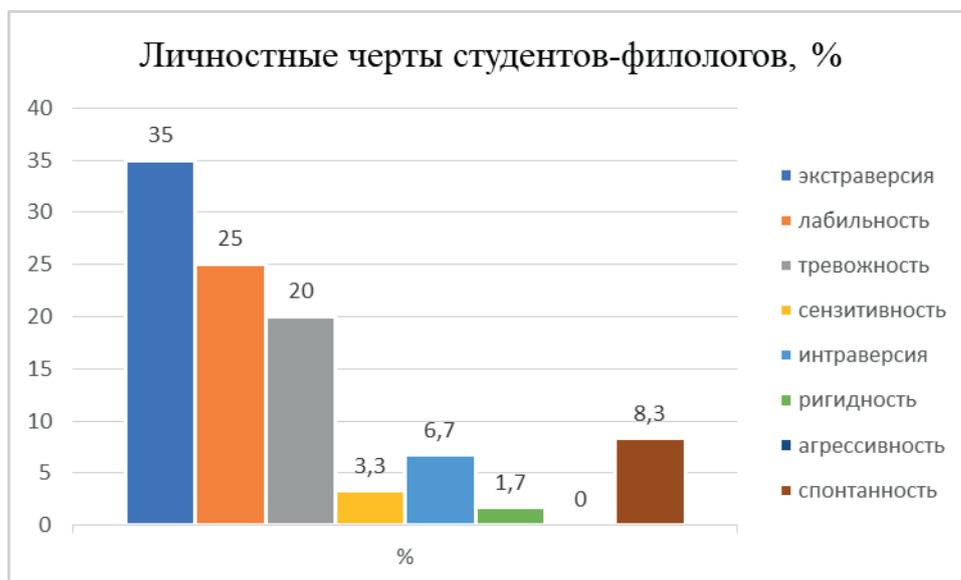


Рис. 1. Процентное распределение показателей личностных черт студентов-филологов, %

Для выявления статистически значимых различий по показателям черт характера данные были проанализированы посредством Хи-квадрат, или критерий Пирсона, что позволило установить достоверные различия по шкалам «Тревожность» и «Экстраверсия» ($\chi^2 = 11,35$) на однопроцентном уровне значимости, а также по шкале «Спонтанность» ($\chi^2 = 5,99$) на пятипроцентном уровне.

Также одной из задач нашего исследования являлось изучение академической прокрастинации обучающихся в учреждении высшего образования. В ходе эксперимента были получены следующие данные.

В частности, в выборке студентов-филологов наиболее распространены испытуемые с «низким» уровнем академической прокрастинации (53,3% – 32 человека), гораздо реже встречаются обучающиеся со «средним» уровнем (31,7% – 19 человек) и самую незначительную часть составляют будущие филологи с «высоким» уровнем «студенческого откладывания решения учебных задач» (15,0% – 9 человек) (рис 2).

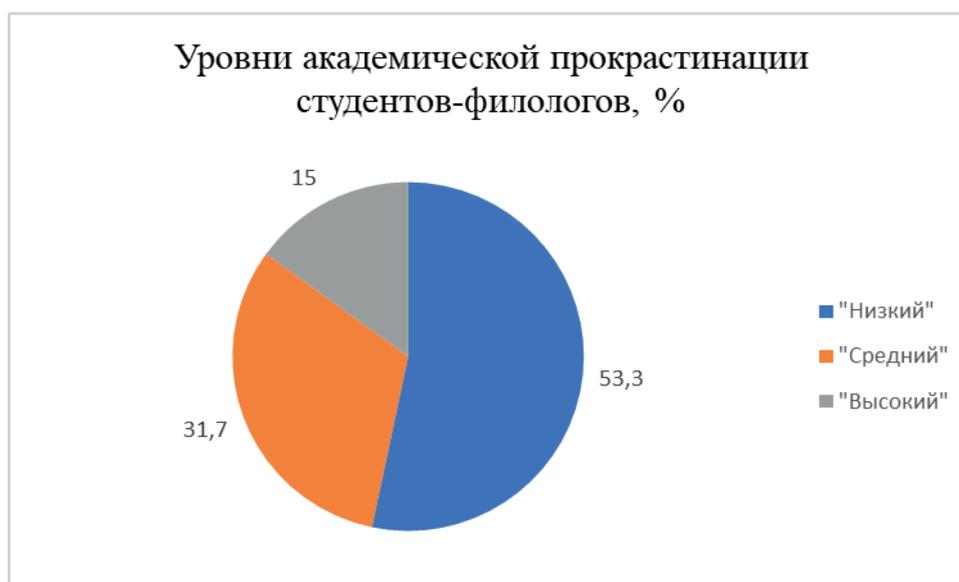


Рис. 2. Процентное распределение уровней академической прокрастинации студентов-филологов, %

В результате анализа процентного распределения между группами «низкий», «средний», «высокий» уровень академической прокрастинации при помощи Хи-квадрат (χ^2) Пирсона нами были обнаружены достоверные различия на пятипроцентном уровне значимости ($\chi^2 = 7,81$).

Таким образом, уровень «студенческой задержки решения учебных задач» определяет, насколько трудной будет учебная деятельность для обучающихся. Однако этот уровень трудности не является детерминирующим в отношении уровня их достижений. То, каким образом студент отнесется к вызову или его отсутствию (в случае низкого уровня академической прокрастинации и невысокой сложности учебной деятельности), будет диагностировать его успешность в этой деятельности. При относительно невысоком уровне «студенческого откладывания решений» мотивация является главным фактором, движущей силой, способной привести к высоким учебно-профессиональным достижениям [2, с. 46]. В частности, обращение к ресурсу мотивации,

основанной на интересе и удовольствии от процесса познания, а также к продуктивным стратегиям преодоления трудностей в учебной деятельности способствует достижению высоких результатов в ней и может компенсировать высокий уровень академической прокрастинации [2, с. 47].

Степень выраженности тенденции к «откладыванию учебных задач на потом» оценивалась нами посредством «Шкалы общей прокрастинации Тукмана» в адаптации Т. В. Крюковой [3].

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в выборке будущих филологов преобладают испытуемые со средней выраженностью шкалы «Общей прокрастинации» (68,3 % – 41 человек). У таких студентов частично снижено качество деятельности и ее эффективность, менее развиты механизмы саморегуляции, такие, как планирование и целеполагание, порой эти обучающиеся не имеют необходимых навыков для своевременного выполнения учебных задач. Реже среди испытуемых данной выборки можно встретить студентов с «низкой степенью» (26,7 % – 16 человек). Это говорит о том, что у них имеется выраженная мотивация учебной деятельности и хороший самоконтроль. Очень редко в анализируемой группе встречаются обучающиеся с «высокой степенью» проявления «задержки решения учебных задач» (5,0 % – 3 человека), что указывает на их мотивационную недостаточность и проблемы с регуляцией активности (рис. 3). В целом такая степень прокрастинации, на наш взгляд, связана с несформированностью учебных навыков, неорганизованностью, забывчивостью и общей поведенческой ригидностью студентов.

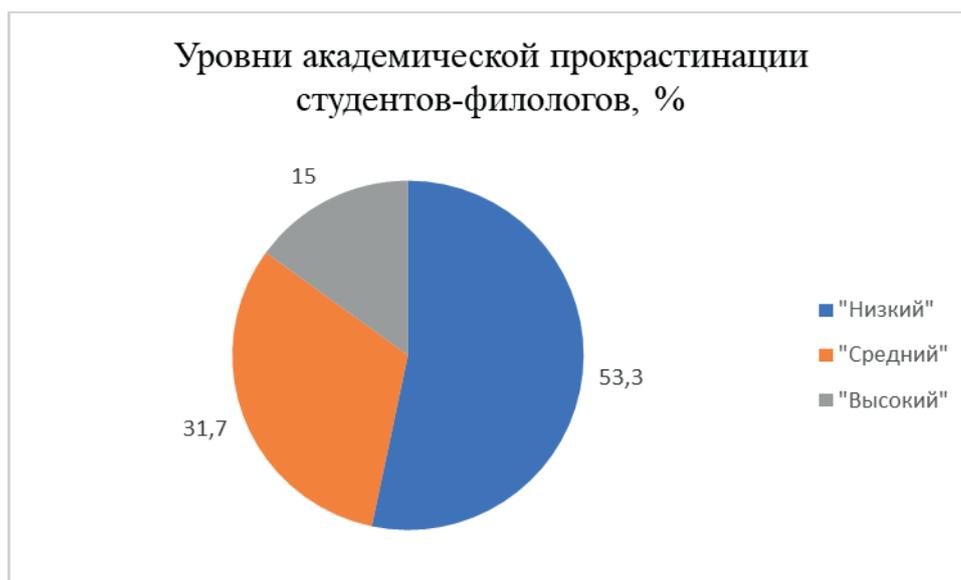


Рис. 3. Процентное распределение студентов-филологов по степени выраженности общей прокрастинации, %

Статистически значимые различия по степени выраженности прокрастинации между группами «низкий», «средний», «высокий» были обнаружены посредством Хи-квадрат (χ^2) Пирсона на пятипроцентном уровне ($\chi^2=3,84$).

Дальнейший анализ результатов исследования показал, что среди характеристик прокрастинации в выборке студентов-филологов высокую степень выраженности имеет «Тревожность». Она наблюдается у 71,7% (43 человек) испытуемых, что указывает на высокую стрессовую нагрузку, переживаемую обучающимися в процессе решения учебных задач. 20,0% (12 человек) будущих филологов страдают перфекционизмом, который, с одной стороны, выступает как дополнительный мотиватор при выполнении учебной деятельности, а с другой – говорит о предельно допустимом использовании личностью собственных ресурсов. Еще реже в выборке встречаются испытуемые с «высокой степенью» мотивационной недостаточности (8,3% – 5 человек) (рис. 4). Следствием чего в большинстве случаев становится снижение успеваемости и результативности обучения.

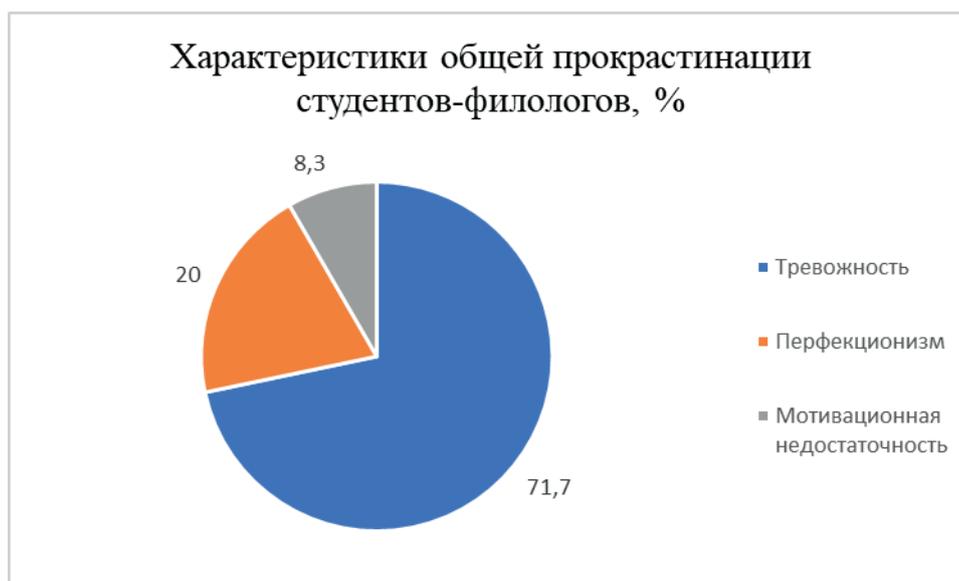


Рис. 4. Процентное распределение характеристик общей прокрастинации студентов-филологов, %

Для подтверждения гипотезы нашего исследования был использован корреляционный анализ Спирмена, который позволил установить наличие прямой положительной связи между «Тревожностью» (как личностной чертой) и «средней» степенью общей прокрастинации ($r = 0,32$, при $p \leq 0,01$), а также обратная зависимость между «Тревожностью» и «низким» уровнем академического «откладывания решения учебных задач» ($r = -0,43$, при $p \leq 0,01$), «Экстраверсией» и «низким» уровнем студенческой прокрастинации ($r = -0,29$, при $p \leq 0,05$). Это означает, что личностная тревожность провоцирует возникновение у большей части испытуемых тенденции «задержки

выполнения учебно-профессиональной деятельности», а также снижение мотивации и результативности выполнения учебных задач. И в то же самое время самоконтроль и стремление обучающихся улучшить свои навыки реализации образовательных заданий вызывают у испытуемых снижение показателя личностной тревожности. Также социально активные и коммуникабельные студенты имеют трудности с мотивацией своей учебной деятельности, и, как следствие этого, их уровень академической прокрастинации повышается.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты:

1) в выборке студентов-филологов чаще встречаются испытуемые с доминированием таких личностных черт, как «Экстраверсия», «Лабильность» и «Тревожность»;

2) для большинства будущих филологов характерен низкий уровень «студенческой задержки решения учебных задач» ;

3) среди испытуемых распространены студенты со «средней степенью» выраженности шкалы «Общей прокрастинации». Из характеристик прокрастинации у обучающихся «высокую степень» проявления имеет «Тревожность»;

4) при определении существования статистической корреляционной связи между личностными чертами и прокрастинацией будущих филологов в анализируемой выборке было установлено, что существует прямая зависимость между «Тревожностью» как чертой характера и «средней» степенью «Общей прокрастинации». И обратная зависимость между «Тревожностью» и «низким» уровнем академического «откладывания решения образовательных заданий», а также «Экстраверсией» и «низким» уровнем студенческой прокрастинации.

Результаты данного исследования могут быть использованы при составлении рекомендаций для психологов, педагогов и студентов по снижению уровня академической прокрастинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виндекер, О. С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Лэя (на примере студенческой выборки) / О. С. Виндекер, М. В. Останина // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. Научно-практический журнал. – 2014. – №1 (30). – С. 116–126.
2. Карловская, Н. Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н. Н. Карловская, Р. А. Баранова // Психология в вузе. – 2008. – № 3. – С. 38–49.

3. *Крюкова, Т. Л.* Стили совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях / Т. Л. Крюкова // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / Отв. ред. В. А. Бодров, А. Л. Журавлев – М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2009. – С. 172–189.
4. *Собчик, Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2005. – 621 с.
5. *Lay, C. H.* Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma / C. H. Lay // European Journal of Personality. – 1997. – Vol. 11. – P. 267–278.
6. *Milgram, N. A.* Correlates of academic procrastination / N. A. Milgram // Journal of School Psychology. – 1993. – Vol. 31, № 4. – P. 487–500.
7. *Steel, P.* The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – № 133(1). – P. 65–94.

Поступила в редакцию 04.07.2024

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147+811.134.2`255:070

Будагова Екатерина Вячеславовна
преподаватель кафедры лексикологии
испанского языка

Ekaterina Budagova
Lecturer of the Department
of Spanish Lexicology
Minsk State Linguistic University

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Minsk, Belarus
budagova-k@mail.ru

Костенко Наталья Ростиславовна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным
языкам

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

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
natalia.aniskovich@mail.ru

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

SET OF EXERCISES FOR TEACHING STUDENTS TO TRANSLATE JOURNALISTIC TEXTS IN SPANISH

В статье рассматривается комплекс упражнений, разработанный с учетом особенностей процесса письменного перевода публицистических текстов. Комплекс включает упражнения предтекстового и текстового этапов, направленные на развитие общих и специфических умений письменного перевода, а также упражнения рефлексивно-контролирующего этапа, нацеленные на контроль уровня развития умений письменного перевода. Особое значение придается учету социокультурного подхода, который обеспечивает направленность обучения не только на понимание и передачу социокультурных особенностей публицистического текста, но и на развитие у студентов умений решать конкретные коммуникативные задачи в определенных ситуациях, расширение фоновых знаний. Дан-

ный подход способствует познавательной и творческой активности студентов, повышает мотивацию обучающихся к осуществлению письменного перевода аутентичных текстовых материалов на испанском языке.

Ключевые слова: комплекс упражнений; письменный перевод; аутентичные публицистические тексты; предтекстовый, текстовый, рефлексивно-контролирующий этапы; социокультурный подход.

The article deals with the set of exercises developed taking into account the peculiarities of the process of written translation of journalistic texts. The set includes exercises of the pre-textual and textual stages aimed at the development of general and specific skills of written translation, as well as exercises of the reflexive control stage aimed at controlling the level of written translation skills development. Particular importance is attached to the sociocultural approach, which ensures the focus of training not only on understanding and transferring sociocultural features of a journalistic text, but also on developing students' ability to solve specific communicative tasks in certain sociocultural situations, expands background knowledge. This approach promotes cognitive and creative activity of students, increases students' motivation for written translation of authentic text materials in Spanish.

Key words: set of exercises; written translation; authentic journalistic texts; pre-textual, textual, reflexive control stages; socio-cultural approach.

Комплекс упражнений, направленный на развитие социокультурной компетенции будущих переводчиков на основе аутентичных текстов, был разработан с опорой на научное исследование Н. А. Корнеевой, которая выделяет следующие виды упражнений: «познавательно-поисковые, коммуникативно-познавательные, культуроведчески-сопоставительные» [1, л. 81]. Виды переводческих упражнений, предложенные профессором В. Н. Комиссаровым, также легли в основу нашего комплекса упражнений [2, с. 357].

Учитывая особенности процесса письменного перевода публицистических текстов на испанском языке, мы выделяем три этапа освоения переводческой деятельности: *предтекстовый* и *текстовый*, на каждом из которых выполняются упражнения для достижения определенных целей, а также *рефлексивно-контролирующий* этап, предусматривающий контроль уровня сформированности переводческих навыков и умений и осмысления достижения поставленных целей.

Предтекстовый этап, связанный с прогнозированием содержания текста, предусматривает решение следующих задач: создать условия для успешного осуществления перевода основного текста, сформулировать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у студентов языковых и фоновых знаний, расширить и обогатить их, снять языковые трудности путем знакомства с темой и социокультурными понятиями, а также реалиями, упомянутыми в тексте. На предтекстовом этапе выполняются упражнения,

направленные на развитие умений осуществлять предпереводческий анализ исходного текста и подготовку к выполнению письменного перевода, включая ориентированный поиск информации во внешних ресурсах: в специальной справочной литературе, электронных словарях и компьютерных сетях.

Целью текстового этапа является совершенствование переводческих навыков и развитие умений осуществлять адекватный письменный перевод связного текста посредством выполнения переводческих упражнений на снятие лексических и морфолого-синтаксических трудностей письменного перевода. Данный этап предполагает развитие умений вычленять основные идеи при рассмотрении текста в целом, выполнение письменного перевода основного текста и упражнений по закреплению и активизации лексических единиц из переведенного текста.

Рефлективно-контролирующий этап предполагает проверку понимания содержания текста, осмысление основных проблем, представленных в тексте, их реальное обсуждение и принятие решений по выбору наилучшего варианта перевода. *Рефлексия* социокультурной информации, содержащейся в тексте, включает выявление сходств и различий в фактах культур испаноязычных стран и Беларуси, освоение социокультурных реалий в соответствии с частями текста и экстралингвистической информацией. На данном этапе мы также предлагаем студентам упражнения на рефлексию письменного перевода с использованием информационных технологий: систем машинного перевода известных сервисов Google Translate, Яндекс Переводчик, Promt Translation Office, а также электронных ресурсов и словарей, указанных в учебной программе.

Контроль качества переводов проводится во время выполнения упражнений, проверки выполнения домашнего задания в форме обсуждения переводов студентов с преподавателем в аудитории. В качестве итогового этапа организации обучения письменному переводу публицистических текстов на испанском языке проводится текущий контроль уровня сформированности переводческих лексико-грамматических навыков и умений в форме письменной контрольной работы по изученным темам.

Рассмотрим детальнее содержание каждого из этапов и проиллюстрируем их соответствующими примерами упражнений.

Предтекстовый этап

Языковые лингвострановедческие упражнения ориентированы на активизацию фоновых знаний студентов, знакомство с испанскими реалиями, на перевод и закрепление прецизионной, топонимической лексики, атрибутивных географических имен собственных, безэквивалентной лексики, фразеологических единиц, пословиц и поговорок.

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Compruebe si sabe cómo se traducen al ruso las palabras y expresiones siguientes eligiendo la palabra adecuada de la columna derecha. Haga frases por escrito.**

- **Выберите адекватный вариант перевода испанских фразеологизмов, пословиц и поговорок. Составьте ситуативные микродиалоги с данными словосочетаниями на испанском языке и запишите их.**

Коммуникативно-познавательные упражнения «реализуют умения понимать социокультурную лексику, пользоваться лингвострановедческим справочником, осуществлять ориентированный поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях; развивают умения смысловой догадки, ранжирования информации на основную и дополнительную» [1, л. 136].

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Piense en qué situaciones de comunicación verbal se podrían usar los siguientes refranes. Escriba pequeños relatos, situaciones con estos refranes.**

- **Подумайте, в каких ситуациях речевого общения можно было бы употребить следующие пословицы. Напишите небольшие рассказы, ситуации с данными пословицами.**

Познавательно-поисковые упражнения «реализуют умения использовать и понимать социокультурные знания в высказываниях, объяснять значение социокультурной лексики и особенностей страны изучаемого языка; формирование навыка деления текста на смысловые части, перефразирования, свертывания текста» [1, л. 136].

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Lea el texto «La gente de España», divídalo en partes significativas, de acuerdo con el contenido del texto, redacte y escriba en español una breve caracterización sociocultural de los habitantes de las comunidades autónomas de España.**

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1) gallegos; | 4) catalanes; |
| 2) asturianos; | 5) valencianos; |
| 3) vascos; | 6) andaluces. |

- **Прочитайте текст “La gente de España”, разделите его на смысловые части, в соответствии с содержанием текста составьте и напишите на испанском языке краткую социокультурную характеристику жителей автономных сообществ Испании.**

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1) gallegos; | 4) catalanes; |
| 2) asturianos; | 5) valencianos; |
| 3) vascos; | 6) andaluces. |

Коммуникативные упражнения на предпереводческий анализ основного текста развивают «умения выполнять необходимые коммуникативные действия, входящие в переводческий процесс. Такие действия могут осуществляться с помощью каждого из языков, участвующих в переводе. Упражнения, требующие самостоятельных речевых действий, могут подразделяться на несколько основных типов» [2, с. 363].

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Determine el estilo, género y tipo del texto «La gente de España», identifique en el texto fenómenos léxicos, gramaticales y estilísticos específicos que presentan dificultades para la posterior traducción del texto. Defina una estrategia de traducción para superarlas.**

- **Определите стиль, жанр и тип текста “La gente de España”, выделите в тексте специфические лексические, грамматические и стилистические явления, представляющие трудности для дальнейшего перевода текста. Определите переводческую стратегию по их преодолению.**

Текстовый этап

Языковые грамматические упражнения направлены на развитие умения анализировать грамматическую структуру испанского предложения, решать переводческие задачи по преодолению трудностей, связанных с особенностями семантики лексических единиц испанского и родного языков. Упражнения на снятие грамматических трудностей перевода включают два вида:

1) упражнение на поиск определенного грамматического явления в основном публицистическом тексте;

2) упражнение на перевод разрозненных предложений, содержащих это же грамматическое явление.

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Realice la traducción escrita de las oraciones al español, teniendo en cuenta las diferencias en las formas de expresar el infinitivo con complemento directo.**

- **Выполните письменный перевод предложений на испанский язык, принимая во внимание различия в способах передачи инфинитива при прямом дополнении.**

Языковые стилистические упражнения предполагают развитие умений передавать стилистически маркированные значения слов оригинала, а также осуществлять поиск соответствий в переводе различными стилистическими приемами (сравнения, метафоры, игра слов) и синтаксически выразительными средствами.

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Lea el texto “Malas costumbres”, encuentre y escriba del texto las características estilísticas individuales del autor de las expresiones, las palabras estilísticamente marcadas y las metáforas que presentan dificultades para la posterior traducción del texto. Determine qué modificaciones de traducción se pueden aplicar en cada caso, estudie la literatura de referencia y especializada para encontrar una opción de traducción adecuada. Realice la traducción escrita y justifique su elección de modificaciones.**

- **Прочитайте текст “Malas costumbres”, найдите и выпишите из текста индивидуально-авторские стилистические особенности высказываний, стилистически маркированные слова и метафоры, которые представляют трудности для дальнейшего перевода текста. Определите, какие переводческие модификации можно применить в каждом случае, изучите справочную и специальную литературу для поиска адекватного варианта перевода. Выполните письменный перевод и обоснуйте свой выбор модификаций.**

Языковые лексические упражнения на закрепление и активизацию лексических единиц из основного текста ориентированы на совершенствование навыков перевода и запоминание вариантных соответствий и безэквивалентной лексики; на развитие умений пользоваться различными способами перевода лексических единиц и умение определять адекватную лексическую сочетаемость слов; на закрепление знания эквивалентов и соответствий из переведенного студентами основного текста.

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Lea el texto «La gente de España» seleccione equivalentes correspondientes entre sí.**

- **Прочитайте текст “La gente de España”, выберите соответствующие друг другу эквиваленты.**

Языковые упражнения, направленные на подбор синонимов и антонимов, имеют определенную специфику. «На уровне слова могут быть предложены упражнения по объяснению различий между синонимами, по составлению рядов синонимов в испанском и родном языках, по подбору антонимов. На уровне словосочетания студентам предлагается описать возможные сочетания предлагаемых слов на испанском языке и сочетаемость их эквивалентов на родном языке» [2, с. 364].

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Componga y escriba en español series de sinónimos para las siguientes palabras del texto «La gente de España».**

- **Составьте и запишите на испанском языке синонимические ряды к следующим словам из текста “La gente de España”.**

Операционные трансформационные упражнения направлены на формирование навыков использования межъязыковых трансформаций с целью преодоления переводческих трудностей, вызванных расхождениями в лексических и морфолого-синтаксических структурах иностранного и родного языков. На данном этапе обучающимся могут быть предложены упражнения, содержащие материал, который был взят не из основного текста, предназначенного для перевода, но который связан с его тематикой, а также с видами переводческих трансформаций и приемов, имеющимися в тексте. Таким образом, студенты смогут проработать использование необходимых приемов на похожем лексическом и грамматическом материале.

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Extraiga del texto «La gente de España» el léxico sin equivalente, tradúzcalo al idioma ruso usando diferentes métodos (transcripción, transliteración, calco, uso de análogos, traducción descriptiva).**

- **Выпишите из текста “La gente de España” безэквивалентную лексику, переведите ее на родной язык, используя различные приемы (транскрипцию, транслитерацию, калькирование, употребление аналогов, описательный перевод).**

Р е ф л е к с и в н о - к о н т р о л и р у ю щ и й э т а п

Операционные упражнения на развитие умений применения переводческих трансформаций «имеют целью развитие умения применять в процессе перевода изученные в теоретическом курсе модели, трансформации и технические приемы перевода. Они направлены на идентификацию метода или приема, примененного в выполненных переводах» [2, с. 362]. При выполнении упражнений на данном этапе обучающимся предлагается не только идентифицировать использованный прием, но и оценить уместность его применения в выполненном переводе основного текста. Анализ и обсуждение выполненных студентами переводов, дискуссия с целью анализа переводческих трудностей, возникших при работе над переводом, развивают у студентов умения анализировать, делать выводы, обобщать.

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- **Compare su traducción con la de referencia, realice las correcciones necesarias.**

- **Сравните выполненный Вами перевод с эталонным, внесите необходимые коррективы.**

Операционные упражнения с использованием внешних ресурсов (ИКТ) направлены на профессионализацию навыков и умений письменного перевода. Данный вид упражнений предполагает использование студентами на аудиторных практических занятиях систем машинного перевода известных

сервисов (Google Translate, Яндекс Переводчик, Prompt Translation Office и других) и «включает различные манипуляции с текстами оригинала и перевода» [2, с. 364]. В ходе аудиторного практического занятия обучающимся предлагается сравнить варианты письменного перевода оригинала публицистического текста на испанском языке, выполненного с помощью двуязычного испанско-русского словаря (бумажного или электронного) и переведенного ими с помощью указанных выше систем машинного перевода.

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- Compare el original con la traducción automática. Determine qué modificaciones de traducción se han utilizado en el texto traducido, explique sus causas.

- Сопоставьте оригинал и машинный перевод. Определите, какие переводческие модификации использованы в переводном тексте, объясните их причины.

Культуроведчески-сопоставительные упражнения предполагают реализацию социокультурных умений передавать сведения об испанской и родной культуре средствами иностранного языка, в процессе выполнения перевода с русского языка с использованием социокультурной лексики сравнивать социокультурную информацию, соотносить факты родной культуры и страны изучаемого языка, что способствует закреплению и активизации изученного материала, развивает умения выполнять самостоятельные речевые действия. Рефлексия в отношении социокультурной информации текста включает выявление сходств и различий фактов культуры Испании и Беларуси, «освоение социокультурных реалий в соответствии с частями текста и экстралингвистической информацией» [1, л. 136].

Пример формулировки упражнения, соответствующего данному виду:

- Realice la traducción escrita del artículo “Aceptar las diferencias” del español al ruso. Indique en el texto:

a) las características lingüísticas del texto periodístico español;

b) las características socioculturales del texto periodístico español.

Explique las similitudes y diferencias de los hechos socioculturales de las culturas de España y Belarús, basándose en el contenido de este texto.

- Выполните письменный перевод журнальной статьи “Aceptar las diferencias” с испанского языка на русский язык. Определите в тексте:

a) лингвистические особенности испанского публицистического текста;

б) социокультурные особенности испанского публицистического текста.

Объясните сходства и различия социокультурных фактов культур Испании и Беларуси, опираясь на содержание данного текста.

К контролирующим упражнениям относятся:

- ◆ лексические диктанты;
- ◆ лексико-грамматический тест;
- ◆ контрольный письменный перевод публицистического текста в рамках изученной тематики.

В предлагаемом комплексе все упражнения группируются с учетом возрастающей степени переводческой сложности и отражают лингвострановедческие и социокультурные аспекты современной Испании и Европы. Представленный комплекс упражнений отвечает требованиям гибкости и вариативности и может быть использован как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов – будущих переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Корнеева, Н. А.* Социокультурный подход к профессиональной подготовке студентов – будущих переводчиков : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / Корнеева Наталья Александровна; Самар. гос. ун-т. – Самара, 2011. – 206 л.
2. *Комиссаров, В. Н.* Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – 2-е изд., испр. – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.

Дата поступления 21.11.2024

УДК 378.147-028.23:372.811.111

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*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОТЕХНОЛОГИЙ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE MAIN TRENDS IN USING VIDEO TECHNOLOGIES IN LANGUAGE EDUCATION

В статье проводится ретроспективный анализ использования видеотехнологий в разные периоды развития языкового образования. Выделены основные направления применения данных технологий в целях обучения иностранным языкам и профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка. Представлены отдельные примеры реализации видеотехнологий в образовательном процессе, обозначены некоторые перспективы их применения в языковом образовании.

К л ю ч е в ы е с л о в а: видеотехнологии; языковое образование; направления; учебные видеоматериалы; аутентичные видеоматериалы; интерактивность; подкастинг; виртуальная реальность; искусственный интеллект.

The article presents the retrospective analysis of using video technologies in language education. The main trends in the development of these technologies are revealed in regard to teaching foreign languages and professional training of future foreign language teachers. Examples of video technologies application in an educational process are given; a few trends in the development of the technologies are described.

Key words: video technologies; language education; trends; educational video materials; authentic video materials; interactivity; podcasts; virtual reality; artificial intelligence.

Видеотехнологии уже получили широкое распространение и заслуженное признание в языковом образовании, как непосредственно в обучении иностранным языкам (ИЯ), так и в профессиональной подготовке будущих преподавателей и специалистов в области межкультурной коммуникации. Во многом это обусловлено мотивирующим воздействием видеоматериалов,

их возможностями для обучения иноязычному общению, активизации познавательной деятельности обучающихся, развития у них способностей к самостоятельной работе по овладению ИЯ и культурой и др.

В рамках данной статьи мы рассмотрим в ретроспективе, как развивались видеотехнологии и сферы их применения в языковом образовании, выделим основные направления их использования на данном этапе, а также обозначим некоторые перспективы применения видеотехнологий в лингводидактике и методике обучения ИЯ.

Под *видеотехнологией* в контексте нашего исследования мы понимаем совокупность способов и приемов обучения и учения, предусматривающих применение различных видов видеоматериалов, позволяющих более эффективно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию (с учетом всех ее компонентов) и осуществлять подготовку будущих специалистов к потенциальной профессиональной деятельности.

В методике преподавания ИЯ видеотехнологии активно используются в учреждениях общего среднего и высшего образования, начиная с 80-х годов прошлого века. Ведущим направлением их применения в этот период было обучение аспектам языка и видам иноязычной речевой деятельности (РД). В качестве основных задач выступали:

- а) презентация фонетического / лексического / грамматического материала в реальном контексте;
- б) тренировка языкового материала с целью формирования / совершенствования речевых навыков;
- в) развитие умений устного иноязычного общения (восприятия и понимания речи на слух и говорения);
- г) обучение культуре страны изучаемого языка и др. [1].

Что касается чтения и письменной речи, видео рассматривалось как содержательная основа для обучения этим видам РД. Обозначенные выше задачи реализовывались с помощью учебных видеокурсов (как дополнения к учебно-методическим комплексам), видеопрограмм, материалов спутникового телевидения и пр. При этом *учебные видеоматериалы* подразделялись на непосредственно обучающие языку (*direct teaching video*) и выступающие как дополнительный источник для обучения (*resource video*) [2]. Наряду с учебными, широкое применение получают и *аутентичные видеоматериалы*, которые создаются для носителей языка, но могут использоваться в образовательных целях. К их числу относят документальное видео, художественные видеофильмы, новостные и спортивно-развлекательные программы, ток-шоу, рекламные объявления и др. Очевидно, что подобные материалы представляют трудности для восприятия и понимания обучающимися в силу наличия региональных диалектов, индивидуальных особенностей говорящих, высокого темпа речи, использования фразеологизмов, жаргонизмов и пр. Прео-

долению этих трудностей способствует значительный труд преподавателей и обучающихся на преддемонстрационном этапе работы с видео: использование лингвострановедческих комментариев, формирование и активизация фоновых знаний, развитие языковой догадки и других компенсаторных умений и т. д.

В обозначенный период был выделен ряд принципов, которые следует учитывать в процессе применения видеотехнологий: а) учет особенностей жанров и видов видеоматериалов; б) активизация познавательной деятельности обучающихся на всех этапах работы с видео; в) взаимосвязанное развитие видов РД; г) перенос акцента с аудиторной на самостоятельную работу обучающихся; просмотр в аудитории преимущественно коротких видеофрагментов, что обеспечивает возможности для обсуждения их содержания и способствует повышению мотивации к самостоятельной учебно-познавательной деятельности; д) принцип опоры на звуковой и видеоряд в процессе просмотра видео, чему содействует, в том числе, использование субтитров и др. В то же время в отечественных и зарубежных исследованиях подчеркивалась необходимость для преподавателя варьировать задания на просмотр, учитывая виды аудирования (понимание только основного содержания, детальное понимание, критическая оценка содержания), а также не злоупотреблять заданиями, требующими дословного понимания видеоматериала (*word-for-word comprehension tasks*).

В целях активизации познавательной деятельности обучающихся, в зарубежной методике были разработаны многие приемы применения видео в обучении ИЯ, которые используются и в современных видеотехнологиях. К их числу можно отнести приемы, связанные с асинхронным предъявлением видеоматериала: например, отключение звука или изображения (*Sound off, Vision on; Sound on, Vision off*), отдельный просмотр (*Jigsaw viewing*); использование стоп-кадра (*Freeze Frame*), применение субтитров и др. К преимуществам данных приемов в контексте овладения иноязычным общением относятся: развитие умения ориентироваться в коммуникативной ситуации; совершенствование навыков прогнозирования, творческого воображения; навыков распознавания национально-культурных особенностей невербального поведения и т. д. С помощью данных приемов преподаватель может моделировать ситуации, предполагающие неравномерное распределение информации между собеседниками (*information gap*), что будет стимулом для активного взаимодействия и обмена информацией.

Приведем некоторые примеры реализации этих приемов в ходе овладения обучающимися языковым материалом и видами РД.

Пример 1. С целью совершенствования навыков прогнозирования, в процессе освоения речевой функции “*How to pay a compliment*” обучающимся предлагается просмотреть маленький фрагмент видео (примерно 15 секунд)

без звука и предположить, какие комплименты сделает молодой человек девушке и как они могут звучать на английском языке. Затем они просматривают видеофрагмент со звуком и проверяют свои предположения. Обсуждается также, какие из этих комплиментов являются приемлемыми для родной культуры, а в каких случаях они могут противоречить национальным традициям и ценностям.

Пример 2. Обучающиеся прослушивают фрагмент художественного фильма без видеоряда и высказывают свои гипотезы о том, где находятся персонажи, как они выглядят, каковы отношения между ними, заполняя соответствующие графы в таблице. Затем информация проверяется на основе синхронного предъявления видеоэпизода.

Пример 3. После просмотра части видеоматериала преподаватель использует стоп-кадр и дает дифференцированные задания для двух групп: одна группа рассказывает (по цепочке) на изучаемом языке о том, что уже произошло к данному моменту, вторая группа высказывает предположения о том, какие события произойдут дальше.

Пример 4. Обучающимся предлагается ролевая ситуация «Детективное расследование» в формате *jigsaw viewing*. Половина группы выступает в роли детективов (*listeners*), вторая – в роли свидетелей (*watchers*). Демонстрируется небольшой фрагмент видеофильма с криминальным сценарием, в котором есть место происшествию, при этом «свидетели» сидят лицом к экрану, а «детективы» – спиной к нему, т. е. в шахматном порядке. После просмотра эпизода детективы опрашивают свидетелей на предмет того, что они видели, какие улики они могут привести. По завершении ролевой игры преподаватель исправляет допущенные обучающимися языковые ошибки.

Пример 5. Обучающиеся просматривают видеофрагмент без звука и анализируют различные аспекты невербального поведения: определяют эмоции и чувства по выражению лица, жестам, телодвижениям персонажей; затем с использованием стоп-кадра пытаются соотнести фразы, характеризующие эмоциональное состояние, с жестами конкретного персонажа [1].

Уже начиная с 70-х годов XX века видео используется в профессиональной подготовке будущих учителей, в том числе учителей иностранного языка. Это направление развивается в рамках микропреподавания (*peer teaching*), когда обучающиеся разрабатывают фрагмент урока и проводят его с другими студентами в роли учащихся, а урок записывается на видео. Видеозапись здесь выступает как форма оперативной обратной связи; преподаватель дает комментарий о проведенном уроке, обращая внимание студентов на его достоинства и недостатки. В 80-х – 90-х годах разрабатываются также многочисленные видеокурсы для профессиональной подготовки преподавателей. Например, подобный видеокурс был создан на кафедре методики преподава-

ния иностранных языков Минского государственного лингвистического университета. Данный курс включал 3 типа видеоуроков английского языка, записанных в учреждениях общего среднего образования: 1) иллюстративные; 2) аналитические и 3) проблемные. Видеоуроки первого типа использовались для демонстрации различных способов и приемов обучения языковому материалу и видам РД; уроки второго типа предполагали самостоятельный анализ и идентификацию будущими учителями пути и способа обучения, например, грамматическому материалу (индуктивный путь / дедуктивный путь) или конкретному виду РД (обучение диалогической речи на основе диалога-образца / пошаговое обучение), с последующим обоснованием. При использовании уроков третьего типа студенты должны были не только самостоятельно проанализировать урок по предоставленной схеме, но и предложить более оптимальные, на их взгляд, задания и упражнения, продолжить какой-то из этапов урока, основываясь на изученной методической литературе, разработать разные виды опор, предложить средства обучения для коммуникативного контроля и т. д. Видеокурс использовался в течение ряда лет и способствовал более эффективной профессионально-методической подготовке преподавателей иностранного языка.

В конце XX и начале XXI века дидактический потенциал видеотехнологий значительно увеличился благодаря переходу к цифровому формату; появилось так называемое интерактивное видео, которое используется в рамках цифровых технологий обучения. Принцип интерактивности стал одним из ведущих при применении ИКТ, в том числе видеотехнологий. В самом широком значении *интерактивность* предполагает степень взаимодействия обучающегося с образовательной средой, включая опосредованную компьютером среду. Исследователи выделяют также разные виды интерактивности: временную, порядковую, содержательную, творческую и др. [3]. Применительно к использованию видеотехнологий мы рассматриваем интерактивность как активное взаимодействие обучающихся с содержанием видеопрограммы, возможность выбора последовательности выполнения заданий, наличие методической поддержки в виде комментариев (лексических, грамматических, культуроведческих и др.), всплывающих подсказок, оперативной обратной связи. Важно отметить, что формы обратной связи и виды подсказок могут варьироваться (текстовая, графическая, аудитивная, анимационная и др.), а студент прибегает к какому-либо виду помощи лишь тогда, когда считает это необходимым. Таким образом, обучающиеся могут управлять своей учебно-познавательной деятельностью, осуществлять свободный выбор, принимать самостоятельные решения, использовать свои стратегии изучения ИЯ, развивая тем самым способность к автономному учению. Продемонстрируем, как реализуется принцип интерактивности на примере одного из фрагментов созданной автором видеопрограммы для обучения английскому языку [4].

Пример 6. Are you fond of cooking? Join us at a cooking show.

1) Let's see if you know the ingredients necessary for cooking well enough. Read a list of items below and find the one in each row which is odd, i.e. inappropriate. Click on this word and if you are right it will disappear. Click on the "Help" button if you don't remember the meaning of some words and how they are pronounced.

1. crab, shrimp, tuna, lobster, clam
2. pepper, salt, mustard, custard, vinegar
3. mint, lettuce, basil, parsley, dill

2) Now think of the criteria you were guided by and type a generalizing word for each row.

3) Click on the "TV" button and view a short sequence of the cooking show with the sound off. Try to understand from image alone what the man is cooking.

4) Read the statements and indicate whether they are true or false by clicking the appropriate button. If you are right, the button will highlight, and if you are wrong, you'll hear a "boing" sound.

5) View the segment with sound and image on. Indicate the proper order of the list of actions by typing the correct number in the box near the sentence.

После выполнения других заданий на контроль понимания видеозаписи обучающимся предлагается записать свой видеотреггер (творческая интерактивность), в котором демонстрируется последовательность приготовления одного из национальных белорусских блюд, с комментарием на английском языке.

Наряду с принципом интерактивности, все более актуальными в области применения видеотехнологий становятся принципы аутентичности, обучения в контексте диалога культур, опоры на родную лингвокультуру и др., что обусловлено необходимостью подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации. Именно видеотехнологии дают возможность не только обогатить фоновые знания обучающихся, расширить их картину мира, но и реализовать аксиологические аспекты формирования социокультурной и межкультурной компетенций; познакомить их с ценностями, особенностями менталитета представителей этнических, молодежных, профессиональных и других культурных групп в иной лингвокультуре, сопоставить их с ценностями в родной культуре. С помощью видео можно демонстрировать разные, порой противоположные, взгляды на тот или иной феномен культуры с целью его критического восприятия и осмысления, обращать внимание на эмоциональное воздействие факта культуры на личность обучающегося.

На современном этапе в качестве основных направлений применения видеотехнологий в языковом образовании выступают:

- а) использование технологии подкастинга;

- б) разработка видеопроектов;
- в) использование технологии виртуальной реальности;
- г) проведение видеоконференций и др.

Технология подкастинга уже широко используется в учреждениях высшего и среднего образования, прежде всего, в целях активизации обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух и говорению [5; 6; 7; 8; 9]. Под подкастом в методике понимают «вид социального сервиса Веб 2.0, позволяющий прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеозаписи» [5, с. 183]. Большой потенциал данной технологии в обучении ИЯ обусловлен техническими и дидактическими возможностями подкастов [6]:

- ◆ наличие единой формы представления аудио- и видеопрограмм;
- ◆ стандартизация подкастинга на основе протокола RSS, что дает возможность унифицировать программы, создаваемые разными авторами, вне зависимости от их содержания;
- ◆ периодичность (серийность) выпусков подкастов и возможность подписки (автоматическое информирование пользователя о новых передачах на соответствующих RSS-каналах);
- ◆ возможность прослушивать/просматривать файлы в замедленном темпе;
- ◆ наличие методической поддержки в виде субтитров, скрипта, которыми можно воспользоваться по желанию пользователя, что позволяет лучше понимать содержание подкаста;
- ◆ возможность выбора подкастов для обучающихся с разными интересами, разными стилями изучения языка, что позволяет реализовать принципы индивидуализации и дифференциации и др.

Существуют разные подходы к классификации подкастов, в том числе видеоподкастов. Прежде всего, их подразделяют на учебные и аутентичные. При этом учебные видеоподкасты могут создаваться как преподавателями, так и самими обучающимися и сопровождаться различного рода интерактивными заданиями/упражнениями. Многие исследователи дифференцируют подкасты с учетом целей и задач их применения в образовательном процессе по ИЯ. Так, О. А. Соловьева выделяет следующие виды учебных подкастов: лингвистические, дискурсивные, культурологические, стратегические и учебно-практические [10, с. 61]. Многие образцы учебных подкастов размещаются на таком популярном сайте, как <https://learnenglish.britishcouncil.org/en>.

Как уже отмечалось ранее, применение видеоподкастов является эффективной технологией для подготовки обучающихся к межкультурной комму-

никации, включая ее аксиологический аспект. Особую роль при этом играют аутентичные видеоподкасты, образцы которых можно найти, например, на сайте www.real-english.com. Приведем в качестве примера фрагмент работы с культурологическим видеоподкастом в рамках изучения темы «Стереотипы в межкультурном общении» [11].

Пример 7. Перед просмотром видеоподкаста, на преддемонстрационном этапе, обучающиеся обсуждают, какую роль играют стереотипы в жизни людей, как они влияют на межкультурное общение, приводят примеры стереотипных представлений о британской культуре. Преподаватель вводит незнакомые слова, которые встретятся в видео, и дает установку на просмотр.

1) And what do the British think about the stereotypes of national character? Now you'll watch a video "How the British View Themselves?" (British vs. British -London-Cardiff) <https://www.youtube.com/watch?v=9KZGsUZBpTs>

Watch the video sequence and write down the words and phrases the interviewees use when speaking about the British.

2) Work in groups and check the comprehension of the video. Which traits of the British character have been mentioned several times? Try to divide the characteristics into 2 groups: 1) positive and 2) negative. Discuss them.

3) We've already discussed some stereotypes about the British culture. And what do you know about the typical traits of the Belarusians? Discuss them in pairs.

4) Look at the list of characteristics that are often attributed to the Belarusians and choose the ones that you a) fully agree with; b) partially agree; c) do not agree with. Then discuss your results with other classmates.

5) From your point of view, are there any similarities between the British and Belarusian characters? Give your arguments. Can we rely in general on national stereotypes in intercultural communication? Have a panel discussion.

Актуальной становится также разработка обучающимися видеопроектов, например, создание видеоподкастов в условиях самостоятельной учебно-познавательной деятельности (учебно-практические подкасты, в терминологии О. А. Соловьевой). В частности, студенты-лингвисты разрабатывают в процессе овладения устным иноязычным общением видеоподкасты по актуальным проблемам социальной жизни [12]. Ведущей задачей при этом выступает формирование у студентов метапредметных умений и социально значимых качеств личности на каждом из этапов работы над видеоподкастом. Применение этой технологии в данном случае направлено на обеспечение взаимосвязи между предметным, метапредметным и личностным компонентами содержания образования в контексте изучаемой дисциплины.

Следует отметить, что в последние годы преподаватели иностранных языков в МГЛУ активно участвуют в разработке видеоуроков по ИЯ для учащихся учреждений общего среднего образования. Многие из этих уроков создаются в виде скринкастов и основываются на современных технологических решениях; включают взаимодействие с учителем-спикером и виртуальным собеседником; предусматривают применение анимации, инфографики; использование текстовых эффектов, дополненной реальности, игровых моментов, что дает возможность уменьшить когнитивную нагрузку обучающихся и сделать такие уроки познавательными и мотивирующими [13].

Что касается технологии виртуальной реальности (VR-технологии), которая позволяет погрузить обучающихся в виртуальный мир с помощью специальных устройств, она только начинает использоваться в системе образования в нашей стране. Одним из главных ее преимуществ в контексте обучения ИЯ является возможность интерактивного взаимодействия с искусственно созданной средой, прежде всего, в форме виртуальной экскурсии. Подобные экскурсии дают возможность посетить страну изучаемого языка, не покидая класса, в максимально приближенных к реальности ситуациях, послушать комментарии гида, обсудить на изучаемом языке главные достопримечательности. К преимуществам данной технологии относят также эмоциональное воздействие на учащихся, обогащение знаний о культуре и традициях иного лингвосоциума, геймификацию образовательного процесса, развитие памяти и воображения [14].

Проведение уроков иностранного языка в формате видеоконференции требует, с одной стороны, учета современных принципов обучения и соблюдения логики урока, а, с другой стороны, четкого управления деятельностью учащихся [15]. Видеофрагменты в данном случае могут встраиваться в презентацию, а их применение во многом определяется дидактическими возможностями используемой платформы (Zoom, BigBlueButton, Edmodo и др.). В ходе видеоконференции одной из важных задач преподавателя является обеспечить, насколько это возможно, взаимодействие обучающихся в процессе овладения видами РД. Этому могут способствовать образцы диалогической/монологической речи, которые предъявляются учащимся в виде подкастов, созданных с помощью электронных образовательных ресурсов (например, Voki, Dvolver, Toontastic), а учащиеся могут обсуждать увиденное/услышанное в так называемых сессионных залах [15]. При этом учитель осуществляет мониторинг устноречевого взаимодействия учащихся.

Перспективы применения видеотехнологий в образовательном процессе по ИЯ связаны, безусловно, с искусственным интеллектом (ИИ). В научной литературе выделяют следующие основные способы применения инструментов ИИ в образовательном процессе: 1) генерирование учебных

материалов; 2) создание средств контроля; 3) методическое сопровождение; 4) предоставление обратной связи [16, с. 51]. В этой связи необходимо методически целесообразно интегрировать видеоконтент в образовательный процесс с использованием ИИ. Приведем некоторые примеры в рамках обозначенных направлений.

1) Программа SimpleShow позволяет создавать динамические изображения на основе текстовых подсказок, например, короткий фильм, с помощью генератора текстов и изображений. Нейросеть может предложить собственный сюжет на заданную тему и сгенерировать набор черно-белых картинок. Текст, на основе которого был создан фильм, озвучивается. Это дает возможность преподавателю предлагать учащимся разные виды заданий, в том числе с использованием приемов асинхронного предъявления, например, прокомментировать сюжет с отключенным звуком [17].

2) В плане профессиональной подготовки учителя инструменты ИИ могут помочь преподавателю разработать критерии оценивания речевых умений, например, умений публичной речи. Начинаящий учитель записывает краткую видеопрезентацию, а искусственный интеллект, в соответствии с запросом, мгновенно предлагает критерии оценки, включающие логичность и последовательность изложения, особенности стиля речи, владение приемами невербального общения и др.

3) Технологии дополненной и виртуальной реальности дают возможность обучающемуся погружаться в языковую среду и общаться с виртуальным персонажем, который становится полноценным собеседником, что способствует развитию иноязычных коммуникативных умений, а также получению оперативной обратной связи о степени сформированности этих умений.

Таким образом, уже накопленный в языковом образовании опыт применения видеотехнологий свидетельствует о том, что они могут значительно интенсифицировать образовательный процесс, а перспективы их использования видятся в методически оправданном и последовательном интегрировании аудиовизуального контента в комплекс традиционных методов обучения ИЯ и технологий искусственного интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Леонтьева, Т. П.* Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: Материалы Республиканской конф. (14–15 июня 1994 г.). – Минск, 1995. – С. 61–74.
2. *Tomalin, B.* Video, TV and Radio in the English Class / B. Tomalin. – Macmillan Publishers Ltd., 1986. – 118 p.

3. *Титова, С. А.* Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С. А. Титова. – М., 2004. – 594 л.
4. *Леонтьева, Т. П.* Использование видеотехнологий в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению / Т. П. Леонтьева // Языковое поликультурное образование. Выпуск 2. Международный сборник научных трудов под ред. проф. П. В. Сысоева. – Тамбов: Издательство ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – С. 120–128.
5. *Сысоев, П. В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учеб. пособие / П. В. Сысоев. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. – 264 с.
6. *Дугарцыренова, В. А.* Подкастинг в обучении иностранным языкам: дидактические особенности, возможности и проблемы (на материале английского языка) / В. А. Дугарцыренова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 3. – С. 9–16.
7. *Бартош, Д. К.* Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова. – М. : МГПУ – «Канцлер», 2017. – 220 с.
8. *Николаенко, Т. А.* Критерии подбора аудиовизуальных подкастов в обучении аудированию / Т. А. Николаенко // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 36–43.
9. *Черновал, М. П.* Короткие видео как средство развития иноязычных коммуникативных умений студентов вуза / М. П. Черновал // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 63–70.
10. *Соловьева, О. А.* Цифровые технологии языкового образования: учеб. пособие для специальностей 6-05-0113-08 «Лингвистическое образование (с указанием языка)», 1-02 03 08 «Иностранный язык (с указанием языка)» / О. А. Соловьева. – Минск : МГЛУ, 2024. – 88 с.
11. *Леонтьева, Т. П.* Национальные стереотипы как объект идентификации и интерпретации в процессе подготовки учащихся к межкультурной коммуникации / Т. П. Леонтьева // Замежные мовы. – 2021. – № 3 (81). – С. 3–9.
12. *Кочукова, А. С.* Использование технологии подкастинга для развития метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению / А. С. Кочукова // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2021: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 ноября 2021 г. – Минск : МГЛУ, 2021. – С. 165–170.
13. *Гапанович, Е. А.* Технология разработки уроков по французскому языку / Е. А. Гапанович, М. Н. Романкевич // Замежные мовы. – 2022. – № 2 (84). – С. 13–20.

14. *Седюкевич, С. В.* Технология виртуальной реальности на учебных занятиях по английскому языку в современной школе / С. В. Седюкевич // *Замежные мовы.* – 2023. – № 4 (90). – С. 10–13.
15. *Соловьева, О. А.* Методические рекомендации по проведению урока иностранного языка в формате видеоконференции / О. А. Соловьева // *Замежные мовы.* – 2020. – № 2 (76). – С. 11–20.
16. *Мурунов, С. С.* Методическая обратная связь от ChatGPT на занятиях по иностранному языку / С. С. Мурунов, О. Г. Поляков // *Иностранные языки в школе.* – 2024. – № 3. – С. 47–54.
17. *Попова, А. В.* Информационные технологии в контексте полимодального обучения иностранным языкам / А. В. Попова // *Иностранные языки в школе.* – 2024. – № 7. – С. 12–18.

Поступила в редакцию 10.12.2024

УДК 811.174

Рябцевич Ирина Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории
и практики перевода

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Irina Ryabtsevich

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Theory and Practice of Interpreting
and Translation

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
irina_mslu@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

INTEGRATION OF THE NATIONAL COMPONENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FUTURE TRANSLATORS AND INTERPRETERS

Статья посвящена некоторым проблемам обучения страно- и регионоведению в языковых учреждениях высшего образования. Предлагается методика включения национального компонента в образовательный процесс. Рассматриваются возможности применения технологий искусственного интеллекта на всех этапах управления самостоятельной работой обучающихся, включая сбор и интерпретацию аутентичного материала, визуализацию обобщенных данных, а также анализ результатов и рефлексию.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам в учреждении высшего образования; страно- и регионоведение; национальный компонент; искусственный интеллект (ИИ); межкультурная компетенция.

The article addresses several issues related to teaching country and regional studies to students at linguistic universities. It suggests integrating Belarusian studies into the foreign language educational process. The author explores the potential use of artificial intelligence technologies at all stages of managing students' self-directed learning, including the search for authentic materials and their interpretation, visualization of generalized data, and analysis of their research and reflections.

Key words: foreign language teaching; institution of higher education; country- and regional studies; Belarusian studies; artificial intelligence (AI); intercultural competence.

Базовыми дисциплинами при подготовке специалиста в области перевода являются страно- и регионоведение, предмет которых составляет комплекс сведений о странах и их регионах: природе, населении, экономике, культуре, социальной организации, факторах развития территориальных, внешнеполитических, географических, экономических, социокультурных связей и др. Усвоение данных дисциплин обеспечивает формирование у студентов целост-

ного представления о географическом, социально-экономическом положении и политическом строе различных стран, обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих народу, язык которого стал предметом изучения. В условиях глобализации и международного сотрудничества понимание актуальных проблем социально-политической жизни зарубежных стран, знание их истории и культурных традиций становятся важными факторами для успешной профессиональной деятельности будущего переводчика.

Несмотря на то, что страно- и регионоведческие знания имеют в процессе овладения иностранным языком прикладной характер, они позволяют формировать у обучающихся компетенции, необходимые для решения профессиональных задач. В процессе изучения данных дисциплин создаются представления об актуальных проблемах социально-политической жизни, анализируются нравственно-эстетические традиции, накапливается информация о памятниках истории и произведениях искусства стран изучаемого языка. В центре внимания оказываются как материально-технические, так и культурно-исторические характеристики зарубежных стран, что способствует формированию активного и заинтересованного отношения студентов к духовной жизни различных народов и воспитывает уважение к их национальным традициям. В связи с тем, что преподавание страноведения ведется на иностранном языке, следует отметить, что в рамках предмета параллельно усваиваются знания двух видов: систематизированный блок знаний о стране и культуре изучаемого языка и собственно языковые знания, навыки и умения.

В Республике Беларусь, открытой для взаимодействия с другими культурами, идут процессы формирования национального самосознания, акцентируется внимание на воспитании патриотизма у подрастающего поколения и значимости сохранения культурной идентичности, языка и традиций. В результате создается ситуация, в которой, взаимодействуя с другими культурами, белорусский народ одновременно стремится сохранить свою идентичность. В стране реализуется уникальная национальная политика, направленная как на воспитание уважения к представителям других лингвокультур, так и на изучение и сохранение собственной культуры и языка.

Анализ образовательного процесса в учреждениях высшего образования, изучение психологической, дидактической и методической литературы, а также учебных программ и пособий позволяет сделать вывод о наличии значительных методических проблем в теории и практике обучения иностранным языкам будущих специалистов в области межкультурной коммуникации. Так, опрос студентов лингвистических специальностей, прошедших аттестацию по дисциплинам «Страноведение» и «Регионоведение», показал, что большинство из них, владея знаниями об истории, географии, экономике и политическом строе зарубежных стран на изучаемом иностранном языке, затрудняются привести подобную информацию и факты о родной стране,

что может отрицательно сказываться на достижении воспитательных целей в образовательном процессе. В качестве причин, по которым студенты испытывали затруднения в ходе презентации достижений белорусской национальной экономики и политики на иностранном языке, назывались недостаточное владение фактологическим материалом или ограниченность языковых и речевых средств выражения мысли на иностранном языке. Следовательно, для повышения качества подготовки будущих специалистов данные проблемы требуют тщательного изучения и поиска эффективных решений. Необходимость адекватного методического обеспечения подготовки специалистов в области перевода и межкультурной коммуникации становится все более актуальной в условиях глобализации и культурного разнообразия, а также с учетом воспитательных целей образовательного процесса.

В соответствии с образовательным стандартом общего высшего образования по специальности 6-05-0231-02 «Переводческое дело (с указанием языков)» формируемые у будущего переводчика универсальные компетенции отражают его способность применять базовые общекультурные знания и умения, а также социально-личностные качества, которые соответствуют запросам государства и общества. Согласно стандарту, специалист в области перевода должен обладать способностью анализировать процессы государственного строительства в разные исторические периоды, выявлять факторы и механизмы исторических изменений, определять социально-политическое значение исторических событий (личностей, артефактов и символов) для современной белорусской государственности, целенаправленно использовать выявленные закономерности в процессе формирования гражданской идентичности. Вышесказанное обуславливает необходимость внедрения в рамках дисциплин «Страноведение» и «Регионоведение» новых подходов и методов обучения, ориентированных на развитие указанных компетенций.

Целевой компонент на каждом историческом этапе развития системы образования неизбежно предопределяет методы, содержание обучения, принципы и средства реализации поставленной задачи. С позиции современных требований нельзя не отметить необходимость внедрения сравнительного аспекта в изучение страно- и регионоведения, при этом объектами сравнения становятся страна и/или страны изучаемого языка и родная страна [1]. Организуя обучение в рамках данных дисциплин, преподаватель, с одной стороны, может сосредоточить внимание обучающихся на лингвистических, национальных и культурных особенностях другого этноса, с другой – параллельно обеспечить осознание ими уникальности своей культуры и самопознания себя как носителя этой культуры, воспитывая уважение к собственным национальным ценностям.

Таким образом, на современном этапе при разработке содержания дисциплин «Страноведение» и «Регионоведение» целесообразно исходить

из того, что сопоставление явлений изучаемой и родной культур должно формировать чувство национального самосознания учащихся, гордости за наследие и успехи своей страны и уважения к культурному наследию.

На наш взгляд, достижению целей, которые ставятся сегодня перед языковым образованием в высшей школе в целом, призвано служить применение межкультурного подхода. По мнению Е. Г. Таревой, обучающиеся в момент получения значимой межкультурной информации, помимо знаний и умений, должны продемонстрировать когнитивные способности, связанные с осмыслением, оценкой, глубоким сопоставительным анализом фактов и явлений. В этой связи приобретает значение межкультурный подход в обучении страноведению разных стран, при котором происходит отказ от последовательной линейной модели. Исследователи подчеркивают важность диалогических и равноправных отношений между культурами, признание фактов двух культур как полноценных, равноправных, несовпадающих и отражающих различные картины мира представителей разных лингвосоциумов. Достижение этой цели обеспечивается по спирали поэтапно:

- ♦ знакомство с фактом иной культуры (этап 1);
- ♦ перенос его в родную культуру и осознание особенностей последней (этап 2);
- ♦ осознание факта родной культуры (этап 3);
- ♦ переосмысление факта иной культуры на основе сопоставления с новым знанием о родной культуре с позиции представителя иного лингвосоциума (этап 4) [2].

В рамках страно- и регионоведения межкультурный подход обеспечивает формирование у обучающихся таких качеств, как эмпатия, толерантность и гражданственность. Один из способов реализации данного подхода видится в целенаправленной разработке методики преподавания данных дисциплин с учетом интеграции национально-культурного компонента. Практическим результатом такого подхода к обучению специалистов в области перевода и межкультурной коммуникации станет создание условий для формирования у студентов не только иноязычных навыков и речевых умений, но и глубокого понимания культурного и социального контекста своей страны. В учебных программах по иностранному языку для студентов-лингвистов содержится тематика, посвященная культурным и историческим событиям в Беларуси. Студенты овладевают фоновыми знаниями о своей стране в рамках теоретических курсов по истории, экономике, литературе на родном языке, а также фрагментарно в ходе изучения практических дисциплин по иностранным языкам. Однако, на наш взгляд, фрагментарность знаний, получаемых о родной стране на занятиях по языковым дисциплинам, и преимущественно общий обзор предметной области в программах теоретических курсов не обеспечивают взаимодействие пересекающихся культур (культур стран изучаемого языка и родной страны).

Системное изучение особенностей Беларуси как самостоятельной страны с уникальной культурой, историей и экономикой может быть достигнуто в полной мере путем формирования у обучающихся понимания роли и места страны в глобальном пространстве, что достигается путем интеграции национального компонента на всех ступенях обучения. При таком подходе страноведческие сведения о своей и зарубежных странах будут представлять для обучающихся равнозначные ценности, обеспечивая тем самым диалог культур и воспитание у них гражданских качеств, необходимых для активного участия в общественной жизни и защиты национальных интересов.

Создание благоприятной образовательной среды на занятиях по страноведению в учреждениях высшего образования предполагает учет ряда основополагающих принципов, таких как принцип диалога культур, подразумевающий взаимодействие с реальной аутентичной информацией и контекстами, включение знаний из различных областей – истории, экономики, социологии и др.; принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, связанный с возможностью анализировать свои действия и результаты обучения, а также формированием критического взгляда на собственную культуру и культуру других стран; принцип интеграции, предполагающий сопоставление явлений изучаемой и родной культур с целью понимания культурных особенностей других социумов и осознания уникальности своей культуры. Сравнительный анализ традиций, обычаев и ценностей поможет развить чувства уважения к другим культурам и культурному наследию своей страны, а также национального самосознания. Внедрение указанных принципов обучения межкультурной коммуникации в высшей школе способствует созданию образовательной среды, направленной на развитие критического мышления и глубокого понимания культурных различий.

Выбор способов решения конкретной задачи, овладения учебным материалом определяется условиями, в которых происходит обучение, а также потребностями и интересами студентов. Как отмечают исследователи, наряду с противоречием в воспитательном компоненте, обучение страноведению характеризуется рядом проблем. Во-первых, учебная программа по страноведческим дисциплинам на переводческих факультетах отличается меньшим количеством часов по сравнению с программами по основным предметам, таким как иностранный/родной язык, теория и практика перевода и др., что подразумевает важность управляемой самостоятельной работы студентов. Во-вторых, существует разрыв между тем, что студенты должны знать о странах и регионах, и тем, что реально охватывается в рамках учебной программы. Необходимость систематической актуализации учебных программ обусловлена факторами, связанными с динамичными изменениями в глобальной политике, экономике и культуре. В-третьих, традиционные методы обучения часто сосредоточены на пассивном восприятии информации (лекции, изуче-

ние первоисточников), что не способствует активному вовлечению студентов в процесс обучения. Кроме того, студенты не всегда видят практическую ценность в изучении страноведческих дисциплин, что снижает их мотивацию [3].

В связи с ограничением количества часов и большим объемом подлежащего усвоению материала существует необходимость в поиске средств и форм обучения, обеспечивающих овладение обучающимися учебным материалом в сжатые сроки, своевременную актуализацию информации, а также способствующих повышению мотивации и активизации вовлечения студентов в образовательный процесс. В этом контексте особенно актуальным становится внедрение в учебный процесс различных сервисов, созданных на базе искусственного интеллекта (ИИ), что открывает новые возможности для организации управляемой самостоятельной работы студентов по страноведению.

Управление самостоятельной работой студентов в курсе страноведения при традиционном подходе связано с рядом сложностей. Студенты испытывают трудности в поиске современных аутентичных материалов для более глубокого изучения вопроса и критического его осмысления. Кроме того, проблемы с получением обратной связи при самостоятельной работе, а также ее отсроченный характер зачастую могут привести к снижению мотивации и эффективности обучения. Виртуальная образовательная среда обеспечивает условия, необходимые для самостоятельной работы обучающихся с информационными источниками, открывает новые возможности для индивидуализации и оптимизации образовательного процесса, позволяя экономить время и ресурсы, относящиеся к поиску и обработке актуальной информации и предоставлению обратной связи.

Исследователи в области методики преподавания иностранных языков находят различное применение ИИ-технологиям: от создания адаптивных учебных материалов до разработки интерактивных платформ, которые способствуют более глубокому вовлечению студентов в процесс обучения [4; 5]. Существуют также работы, посвященные оценке самими обучающимися эффективности применения ИИ-технологий на занятиях по иностранному языку [6]. При достаточно большом количестве исследований в области применения нейросетей в методике преподавания иностранных языков изучение потенциала использования ИИ в развитии у студентов ряда ключевых компетенций, которые необходимы для успешного взаимодействия в многонациональной и мультикультурной иноязычной среде, остается вне фокуса их внимания. В настоящем исследовании мы сделаем акцент на использовании платформ, разработанных на основе искусственного интеллекта, в процессе управляемой самостоятельной работы студентов над страноведческим материалом с интегрированным национальным компонентом. Интеграция данного компонента в рамках дисциплин «Страноведение» и «Регионоведение» в обучении будущих переводчиков может быть реализована поэтапно.

На первом этапе – этапе создания текста или написания эссе по теме – студентами самостоятельно осуществляется сбор аутентичного материала с помощью бесплатных поисковых систем и чат-ботов на базе искусственного интеллекта ChatGPT, Perplexity AI. Так, для понимания запроса пользователя и его контекста последний использует передовые языковые модели (GPT-4o и Claude 3), затем собирает информацию из авторитетных источников, осуществляя навигацию в интернете. После этого чат-бот Perplexity AI объединяет наиболее важные идеи в логичный и простой для понимания ответ. Каждый ответ ИИ включает пронумерованные сноски со ссылками на первоисточники, что позволяет легко проверить полученную информацию. В отличие от ChatGPT поисковая система Perplexity выдает ссылки на источники и напрямую цитирует их, предоставляет актуальные данные (в бесплатной версии без расширений) и имеет более удобный и интуитивно понятный интерфейс.

Бесплатная версия Perplexity AI предлагает следующие возможности:

- ◆ поиск ответов в интернете в режиме реального времени со ссылками на источники;
- ◆ обобщение статей и веб-страниц;
- ◆ написание диалогов и сцен для сценариев или видео;
- ◆ подготовка электронных писем;
- ◆ персонализированные ответы на основе информации о пользователе и др.

Сервис TubeQuizard позволяет обучающимся находить и анализировать видео на платформе YouTube, предлагая различные функции для упрощения поиска контента, включая возможность фильтрации по различным критериям, таким как длительность видео, дата загрузки и популярность. В качестве примера задания на первом этапе может предлагаться поиск информации об исторических событиях в мире и о современной политике белорусского государства в свете этих событий, а также исследование социальных и политических изменений в странах изучаемого языка и их освещение в национальном медиапространстве Беларуси.

На втором этапе собранная таким образом информация может использоваться в качестве основы для заданий, связанных с ее интерпретацией и переводом. Формирование способности к критическому анализу процессов является ключевым элементом подготовки на данном этапе. Так, студенты могут использовать ИИ для создания анкеты с целью изучить отношение к традиционным праздникам белорусских граждан и представителей стран изучаемых языков или инструменты Quizlet, Kahoot (для создания викторин), Twee (для создания образовательного контента на английском языке студентами для студентов при парной либо групповой работе) и TubeQuizard (для выполнения заданий на заполнение пропусков по содержанию видео, к которому есть субтитры).

В ходе работы над переводом целесообразно применение ИИ-платформ и других цифровых инструментов как непосредственно для перевода сгенерированных текстов, документов и первоисточников с родного языка на иностранный с последующим анализом (например, на предмет особенностей перевода культурно маркированных элементов), так и для выполнения и редактирования собственных переводов. В первом случае могут использоваться такие платформы по переводу, как DeepL, Google Translate или базовая версия ChatGPT, а во втором – бесплатная и открытая CAT-система, которая поддерживает работу с памятью переводов OmegaT и подходит для индивидуальных переводчиков и малых команд. Дополнительно для работы с текстами переводов предлагается использовать: инструменты MateCat (для редактирования переведенных текстов и сохранения глоссариев) и Quillbot (для перефразирования и улучшения текста, а также для подбора синонимов), платформы Smartcat (для управления переводами, редактирования и совместной работы над переводами), Write & Improve и Grammarly (для улучшения грамматики, стиля и ясности текста), ProWritingAid (для детального анализа текста, включая грамматику, стиль и структуру), Hemingway Editor (для упрощения текста), а также текстовую приключенческую игру Dungeon AI, которая использует ИИ для генерации текстов и может быть полезна для креативного редактирования.

На третьем этапе, после сбора и переосмысления данных, студенты создают собственные презентации, интерактивные и визуальные проекты. Средствами визуализации полученной информации могут быть инструменты для создания изображений, графиков, диаграмм и инфографики: платформы Canva, Piktochart или OpenArt (для разнообразных и высококачественных картинок на базе текстовых подсказок); Gamma, Prezi AI (для динамичных презентаций с помощью функции автоматического подбора дизайна и оформления); сервис Glogster (для интерактивных электронных онлайн-плакатов, содержащих аудио, видео, анимации, статичные изображения, текст, графику и т.д.). Обучающимся могут представить результаты в форме визуального отчета посредством платформ Mumar AI, Tableau, которые используют ИИ для автоматического анализа данных и предоставления рекомендаций по визуализации. Такие платформы, как Lumen5, Prezi Video или Powtoon, позволяют создавать видео, анимационные и интерактивные видеопрезентации, включающие элементы повествования и визуальные эффекты.

Наконец, на четвертом этапе происходит рефлексия и оценка деятельности студентов как с помощью уже упомянутых платформ ChatGPT, Perplexity AI, так и посредством Edredo – социальной сети, которая позволяет создавать задания и обсуждения, получать обратную связь от студентов в режиме онлайн, и инструмента для проверки оригинальности письменных работ Turnitin. В качестве базовых платформ для проведения рефлексии могут использоваться аудиоботы на основе ChatGPT, которые можно персонально настроить, описывая желательное поведение собеседника (Pi, Character. AI, Poe).

Таким образом, включение национально-культурного компонента в содержание дисциплин «Страноведение» и «Регионоведение» будет способствовать формированию у обучающихся более глубоких знаний о культуре своей страны и стран изучаемого языка, развитию критического мышления, необходимого для анализа и интерпретации культурных контекстов в различных ситуациях общения, осознанию значимости собственной национальной идентичности в международной среде, а также углублению понимания межкультурных различий. Предложенные цифровые инструменты и сервисы на основе ИИ отбирались с учетом их доступности: каждый из них в настоящее время поддерживает бесплатный режим или является полностью бесплатным ресурсом, при этом функционал данных продуктов позволяет достаточно эффективно решать поставленные перед преподавателем задачи. Сочетание традиционных образовательных методик и возможностей искусственного интеллекта обеспечивает создание интерактивной среды обучения и имеет несколько преимуществ: повышает мотивацию студентов к овладению новой информацией, способствует более глубокому их вовлечению в процесс изучения межкультурных аспектов в ходе управляемой самостоятельной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Карапетян, О. В.* Сопоставительное лингвострановедение и фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / О. В. Карапетян, Т. В. Мясковская // Педагогика и современность. – 2012. – № 1. – С. 102–109.
2. *Тарева, Е. Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : сб. науч. тр. Сер. : Язык. Культура. Коммуникация. – Нижний Новгород : НГЛУ, 2011. – Вып. 14. – Т. 1. – С. 237–244.
3. *Кукушин, В. С.* Педагогические технологии : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д : Издат. центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 285 с.
4. *Агальцова, Д. В.* Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д. В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 5–7.
5. *Сысоев, П. В.* Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3(63). – С. 201–218.
6. *Сорокин, Д. О.* Отношение учеников школ и студентов вузов к применению чат-ботов с искусственным интеллектом в образовании / Д. О. Сорокин // Державинский форум. – 2023. – Т. 7. – № 1 (25). – С. 21–30.

Поступила в редакцию 14.10.2024

УДК 378.147:811.1/8

Силкович Лилия Александровна

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

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Liliya Silkovich

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

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
silkovichl@mail.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – ЗА СЧЕТ ЧЕГО ДОСТИГАЮТСЯ SOFT SKILLS

METHODS AND TECHNIQUES OF LINGUODIDACTIC TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER – HOW SOFT SKILLS ARE ACHIEVED

В статье в систематизированном виде представлены эффективные методы и приемы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, обеспечивающие формирование его профессиональной компетентности в единстве личностных, метапредметных и предметных составляющих.

Ключевые слова: учитель иностранного языка; профессиональная компетентность; методы и приемы активного обучения; профессионально-личностное развитие обучающихся.

The article presents in a systematic form effective methods and techniques for linguodidactic training of a future foreign language teacher, ensuring the formation of his professional competence in the unity of personal, meta-subject and subject components.

Key words: foreign language teacher, professional competence, methods and techniques of active learning, professional and personal development of students.

Новая образовательная парадигма, призванная обеспечить образовательные потребности XXI столетия, – парадигма продуктивного развивающего образования – обуславливает существенные изменения роли и характера деятельности учителя иностранного языка, вызывает естественную и настоятельную потребность в обновлении его профессиональной лингводидактической подготовки в учреждениях высшего образования.

Современного учителя иностранного языка характеризуют такие профессионально-личностные качества, как гибкость профессионального мышления, мобильность и адаптивность к инновационным ситуациям профессиональной деятельности, постоянное профессиональное самосовершенствование, способность работать в команде, кооперироваться для успешного решения возникающих профессиональных задач, принимать ответственные решения, справляться с ситуацией риска, брать на себя инициативу и ответственность, эмоциональный интеллект и др., которые в международной практике принято называть «мягкими» / «гибкими» навыками (soft skills) или навыками XXI века. Гибкие навыки способны «встраиваться» во многие сферы социальной и профессиональной деятельности специалиста и позволяют выпускнику быстро и эффективно включаться в практическую деятельность, способствуют его успешной жизненной и профессиональной самореализации.

Многоаспектность востребованных качеств будущего учителя иностранного языка, отвечающих запросам третьего тысячелетия, нацеливает на формирование у него профессиональной компетентности, которая представляет собой сложное комплексное социально-психологическое образование, интегральную характеристику личности, выражающуюся в высоком уровне актуализации предметных методических и метапредметных знаний, умений, личностных качеств, обеспечивающих способность эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре. Основными компонентами профессиональной компетентности учителя иностранного языка в контексте учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» выступают психолого-педагогическая, профессионально-коммуникативная, лингвопрагматическая, методическая, социокультурная, информационно-коммуникационная и самообразовательная компетенции, каждая из которых представлена интегрированным единством когнитивной, операционно-деятельностной и мотивационно-ценностной составляющих, находящихся в отношениях взаимобусловленности и отражающих диалектическую взаимосвязь знаний, умений, способов деятельности, качеств личности.

Для формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка при изучении учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» нами были отобраны и систематизированы эффективные методы обучения, разработаны авторские приемы их реализации [1].

Приоритетное значение в разработанной нами методике имеют *методы активного обучения*, которые обладают проблемным, поисковым, развивающим потенциалом, базируются не только на процессах восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческом, продуктивном мышлении, поведе-

нии, общении, требуют владения «гибкими» навыками (*soft skills*). Данные методы обеспечивают постоянную включенность и внутреннюю активность обучающегося, позволяют реализовать деятельностный характер подготовки будущего специалиста, создают социокультурное пространство, в котором формируется личность, эмоции, интерес к профессии. Применение методов активного обучения способствует созданию условий, которые ставят студента в позицию субъекта образовательной деятельности, содействуют его профессиональному самоопределению и саморазвитию за счет актуализации мотивационно-ценностной личностной сферы, внутреннего креативного потенциала при создании определенного деятельностного методического продукта (а не только имитации готовых образцов методических действий) [2].

В ряду частных методов активного обучения, применяемых в лингводидактической подготовке будущего учителя иностранного языка, мы выделяем *объяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый и творческо-исследовательский*. Данные методы представляют собой систему, и только комплексное их использование обеспечивает достижение нового интегрированного образовательного результата – комплексное и взаимосвязанное развитие когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности студента, формирование у него деятельностного отношения к профессионально-педагогическому труду, способности к целостному методическому мышлению.

Объяснительно-иллюстративный метод используется на репродуктивно-подражательном этапе обучения, предполагающем формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности студентов, первичное овладение теоретической методической информацией. Этот метод преобладает в лекционном курсе, основное назначение которого – обогащение студентов систематизированными, дидактически интерпретированными научными знаниями по теории и методике обучения иностранным языкам, создание обобщенной ориентировочной основы методической деятельности, формирование их научного мировоззрения. В ходе лекций студентам предъявляются специально отобранные теоретические знания с иллюстрацией их практическими примерами, деятельность же студентов направлена на восприятие и осмысление предлагаемого материала.

Всевозможные модификации классической лекции, например, проблемная лекция, когда преподаватель представляет разные точки зрения на теорию, методическую концепцию, демонстрируя аргументы каждой из сторон; или лекция «с процедурой пауз», когда преподаватель активизирует студентов с помощью вопросов, актуализирующих их знания по психологии, лингвистике, дидактике и другим смежным наукам, обращается к студентам с просьбой выразить свое мнение по обсуждаемой проблеме; или обзорная лекция-визу-

ализация, включающая несколько логически связанных тем-проблем и освещающая их в обзорном ключе с охватом основных тенденций (детализация и конкретизация которых предусмотрена в ходе практических занятий), побуждают студентов к активной мыслительной деятельности, повышают их интерес к содержанию лекции и участию в решении поставленных лектором методических задач. Студенты учатся думать, аргументированно излагать свою точку зрения, доказывать целесообразность принимаемых решений, основываясь на данных смежных наук, а также на собственном жизненном опыте.

Гораздо большим развивающим потенциалом обладают **проблемно-поисковый и творческо-исследовательский методы**, в основе которых иной уровень активности – критическое осмысление, реконструкция знаний, создание нового, рефлексивная оценка, работа в команде. Данные методы обеспечивают поисковый характер добывания и применения знаний, самостоятельную творческую выработку методических решений, повышенную степень автономии студента, наибольшую мотивацию учения, включение в ситуации будущей профессионально-педагогической деятельности. Они наиболее уместны на поисково-исполнительском этапе обучения, предполагающем углубление и закрепление теоретических знаний, формирование умений решать практические методические задачи в ходе практических/семинарских занятий по методике, в самостоятельной работе, в процессе исследовательской работы над научным рефератом, курсовой и дипломной работами, а также на творческом этапе, предусматривающем совершенствование профессиональной компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях, формирование профессиональных взглядов и убеждений посредством решения творческих методических задач.

Применительно к нашему исследованию проблемно-поисковый и творческо-исследовательский методы реализуются в конкретных приемах (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Приемы реализации методов активного обучения в процессе лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка

| Проблемно-поисковый метод | Творческо-исследовательский метод |
|--|--|
| Перекодирование методической информации из образно-схематической в вербальную и наоборот | Методическое проектирование (метод проектов) |
| SWOT-анализ | Методическое эссе |
| Взаимообучение «кросс-группинг» | Веб-квест |
| Анализ конкретных педагогических ситуаций | Конкурс методических знаний и методического мастерства |

Окончание таблицы 1

| | |
|---|--|
| Развертывание профессиональных перспектив | Круглый стол в группе экспертов («panel discussion») |
| Игровое моделирование | Методический брифинг |

Охарактеризуем наиболее значимые приемы формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Прием перекодирования методической информации из образно-схематической в вербальную и наоборот способствует лучшему усвоению учебного материала, актуализирует мыслительную деятельность студента по выявлению сути усваиваемых методических явлений и отношений между ними. Студент осуществляет ряд действий: воспринимает графическую и смысловую информацию, не просто воспроизводит ее (репродуктивный уровень), а решает проблемную задачу, включая полученные сведения в имеющуюся систему знаний. Например, обучающимся предлагается проанализировать схему иноязычной коммуникативной компетенции и установить, какие компетенции на ней представлены, дать определения этим компетенциям (рис. 1).



Рис. 1. Схема иноязычной коммуникативной компетенции

Обратным вариантом приема на интерпретацию образно-схематической информации является перекодирование вербальной методической информа-

ции и представление ее в схематизированном виде, то есть в форме схемы, таблицы, кластера, древовидного графа, отражающих характер расчлененности знаний, их системных связей и зависимости от определенных факторов и явлений действительности. Это позволяет наглядно выделить определенные сущностные характеристики методических явлений, в ряде случаев проследить динамику их развития. Например, студентам предлагается на основе изучения методической литературы составить древо появления и развития культуроведчески ориентированных подходов к обучению иностранному языку или в схематизированном виде представить научную информацию о междисциплинарной основе современной теории и методики обучения иностранным языкам и проиллюстрировать отдельную научную информацию примерами из собственной практики изучения иностранного языка.

Прием SWOT-анализа обладает большим потенциалом для формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Суть данного приема заключается в дифференциации факторов и явлений на четыре основные категории: Strengths (сильная сторона); Weakness (слабая сторона); Opportunities (возможности); Threats (угрозы), что позволяет рассмотреть изучаемое методическое явление с разных ракурсов, объективно оценить его, выявить достоинства и недостатки, различать факты и мнения, аргументы и выводы, самостоятельно сформулировать логически верную точку зрения, принимая во внимание различные мнения.

Любое методическое явление может изучаться с помощью данного приема. Например, применяя SWOT-анализ для рассмотрения урока иностранного языка, студенты выделяют сильные стороны урока; определяют его недостатки; оценивают возможности использования, например, информационно-коммуникационных технологий на уроке иностранного языка; указывают на угрозы, которые нужно преодолеть во время урока (табл. 2).

Таблица 2

SWOT-анализ урока иностранного языка

| Сильные стороны (Что получилось) | Слабые стороны (Где были трудности) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ формулировать цели урока; ◆ подбирать материал для языковой/речевой зарядки; ◆ определять содержание обучения с учетом принципа преемственности и перспективности; ◆ создавать проблемные ситуации. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ соотносить предметные и метапредметные результаты; ◆ разграничивать уровни оценивания; ◆ применять социальные технологии обучения; ◆ обеспечивать динамику урока. |

Окончание таблицы 2

| <p style="text-align: center;">Возможности (Что дает применение информационно-коммуникационных технологий)</p> | <p style="text-align: center;">Угрозы (Может нанести ущерб, лишить преимуществ)</p> |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ возможность повысить мотивацию овладения иностранным языком; ◆ возможность работать в интерактивной среде; ◆ возможность организации реального синхронного или асинхронного иноязычного общения. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ негативные социализирующие свойства отдельных интернет-ресурсов; ◆ недостаточный уровень профессиональной методической компетентности учителя. |

Прием «анализ конкретных педагогических ситуаций» позволяет осуществлять обучение студентов методике в условиях интеграции с их будущей профессионально-педагогической деятельностью.

Особенность данного приема заключается в постановке развернутой ситуационной задачи, взятой из реальной практики обучения иностранному языку, с большим количеством сопутствующих данных. Обучающимся предлагается изучить конкретную профессионально значимую ситуацию, проблему и в ходе последующего совместного обсуждения найти пути ее решения. Профессиональная ситуация может предъявляться устно или на основе аудиовизуальных материалов (например, видеофрагмент урока иностранного языка). Микропедагогические ситуации позволяют активизировать мышление студентов, способствуют появлению опыта принятия самостоятельных решений, действий в новой ситуации, решения проблем. При этом происходит междисциплинарная интеграция знаний, расширение как общего, так и педагогического кругозора потенциальных учителей иностранного языка, развитие способности к проблемному осмыслению различных сторон их будущей профессионально-педагогической деятельности.

Прием «кросс-группинг», или «свободная перекрестная атака» способствует формированию методологической грамотности будущего учителя иностранного языка, осознанию важности профессиональных проблем, формированию определенной профессиональной позиции.

Данный прием предполагает организацию обсуждения студентами предложенной дискуссионной проблемы, например: «Является ли методика теоретической наукой или искусством?», в группе, разделенной на три подгруппы. Представитель одной из подгрупп, интерпретируя собственными словами поставленный вопрос, адресует его участникам любой из оставшихся подгрупп, от которых ожидается достаточно полный, научно обоснованный и

ясный ответ – экспромт. Представителям других подгрупп необходимо оказать поддержку студентам, развивающим свои идеи, убедить в правильности какого-либо суждения, поставить под сомнение выдвинутые доводы, резюмировать сказанное. Например, студент из первой подгруппы адресует участникам второй подгруппы вопросы: «Почему методика обучения иностранным языкам является наукой? Что определяет научную самостоятельность методики?». Ответ на данный вопрос, поступающий от второй подгруппы, представляет методологический ориентир для дальнейшего обсуждения: «Чтобы доказать, что методика является наукой, нужно вычленить признаки, принадлежащие любой науке, и определить, имеются ли они у методики». Другой студент из второй подгруппы развивает идею о статусе и критериях науки, «которая возникает из потребностей общества, имеет свой предмет и методы исследования, собственный категориальный аппарат, методы исследования». Студент из третьей подгруппы включается в полилог и задает вопрос всем подгруппам: «Есть ли все эти признаки у методики?» – и, выслушав все аргументы, резюмирует сказанное, формулирует вывод о том, «что все перечисленные основания позволяют методике претендовать на статус науки». В это время студент из второй группы, пытаясь создать коллизию в дискуссии, интересуется: «Не является ли методика только областью теоретизирования»? И здесь студенты всех подгрупп включаются в обсуждение, высказывают самые разные суждения по поводу связи теории и практики в обучении. На завершающем этапе обсуждения студенты первой группы подводят итог «обмена мнений», высказывают суждения о важности учебного предмета «Методика преподавания иностранных языков» в подготовке учителя-профессионала.

В ходе таких обсуждений обучающиеся приобретают способность к взаимодействию и коммуникации, учатся формировать собственное мнение, воспринимать большое количество суждений и на этой основе принимать решения, отличать мнения от фактов, аргументировать свою позицию относительно тех или иных методических проблем.

Прием «развертывания профессиональных перспектив» помогает развивать образное методическое мышление, соотносить аргументы и факты, развивать умение мыслить перспективно.

Например, на доске рисуется силуэт дерева (рис. 2). Ствол дерева – это выбранная тема, ключевой вопрос темы, смоделированная или реальная ситуация, которые предполагают множественность решений. Ветви дерева – это варианты решения проблем, предположений, которые начинаются со слов: «Возможно, ...», «Вероятно, ...». Количество ветвей не ограничено. Листья дерева – обоснование, аргументы, которые доказывают правоту высказанного предположения (указанного на ветви).

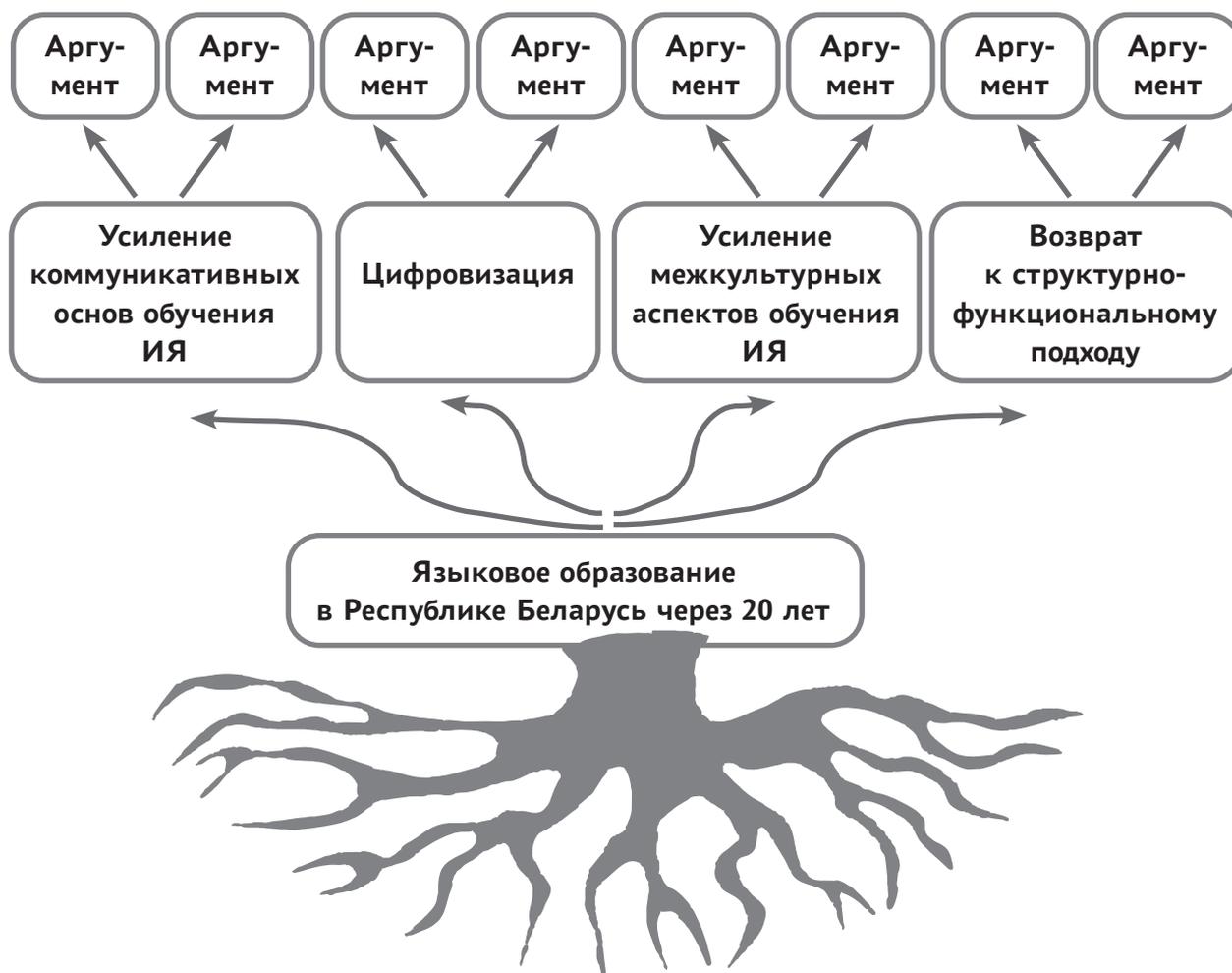


Рис. 2. Дерево решений «Каким быть языковому образованию в Республике Беларусь через 20 лет?»

Приемы игрового моделирования играют важную роль в интегрированном формировании предметных и метапредметных составляющих профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка. *Ролевая игра* рассматривается как особый вид антропотехники, обеспечивающей овладение различными компонентами профессионального мастерства в рамках ситуации, содержащей элемент условности, и посредством ролевого взаимодействия ее участников (Н. П. Аникеева [3], В. П. Бедерханова [4], А. А. Вербиций [5], М. В. Кларин [6], Н. В. Самоукина [7], А. П. Ситников [8] и др.). Студент как субъект игровой и моделируемой профессионально-педагогической деятельности включен в целеполагание, планирование, выбор способов и средств достижения поставленных целей, что обеспечивает формирование опыта профессионального поведения.

Суть *деловой методической игры* заключается в том, что она является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка, то есть действия студентов разворачиваются в воображаемой «мнимой» ситуации по особому

сюжету, моделирующему какие-либо аспекты реальной профессионально-педагогической деятельности. Обучающиеся в ходе игры постоянно оценивают свои действия, корректируют их в соответствии с реакцией других. Это актуализирует эмпатию, системную рефлексию и саморефлексию.

Типичными ситуациями профессиональной и учебно-воспитательной сферы общения в деловой методической игре могут быть: проведение педагогического совета, где рассматриваются вопросы обучения иностранному языку в учреждении общего среднего образования; заседание методического объединения учителей иностранного языка, на котором обсуждаются научно-методические сообщения, стиль работы того или иного учителя, открытый урок иностранного языка; встреча учителей школы с учителем-новатором; встреча студентов-практикантов с известным ученым в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам и т. п.

Методическое проектирование (метод проектов) как разновидность творческо-исследовательских методов представляет собой определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную методическую проблему в результате самостоятельных поисковых, исследовательских, творческих по своей сути действий обучающихся с обязательной презентацией полученных результатов.

Метод проектов базируется на идее практикоориентированного обучения через осуществление деятельности обучающегося, структура которой изоморфна структуре его будущей деятельности. Ценность этого метода, при всех сложностях его практической реализации, обуславливается значимостью проектной деятельности, ориентированной на создание образовательного продукта, а не просто изучение определенной учебной дисциплины.

Например, во время прохождения преддипломной педагогической практики можно предложить студентам выполнить практикоориентированный исследовательский проект «Коммуникативное обучение иностранному языку: миф или реальность?». Во время ознакомительного периода педагогической практики студенты совместно с преподавателем выявляют актуальную для определенного класса методическую проблему, связанную с реализацией коммуникативного метода в обучении иностранному языку. К примеру, студенты обнаруживают, что не в полной мере реализуется принцип речемыслительной активности учащихся или нарушаются правила создания речевых коммуникативных ситуаций на занятиях и т. п. Проект разрабатывается в микрогруппе студентов-практикантов (3–5) человек. Они обсуждают проблему и выдвигают предположения, что, на их взгляд, нужно изменить в организации образовательного процесса для ее решения, фиксируют текущее положение дел (например, количественное соотношение в своих классах учащихся, которые свободно высказывают свои мысли в условиях речевой ситуации и которые воспроизводят заученные речевые образцы и т. д.), совместно разрабатывают

дидактические сценарии уроков, в рамках которых апробируется исследовательский вопрос. Апробация проходит в разных классах (по возможности и в разных учреждениях общего среднего образования). После апробации собранные материалы анализируются, обобщаются и готовится итоговая презентация проекта от микрогруппы. Доклад-презентация включает в себя обоснование поставленного исследовательского вопроса, описание проведенных занятий, выбранных способов получения эмпирических данных, презентацию полученных результатов, демонстрацию подтверждающих материалов (фотографии, контрольные работы учащихся, короткие видеофрагменты уроков). По представленному докладу организуется дискуссия, в которой выступают другие студенты, не участвовавшие в разработке проекта. В ходе дискуссии обсуждается актуальность исследовательского вопроса, значимость полученных результатов для дальнейшего профессионального самосовершенствования будущих учителей иностранного языка, ценность полученных результатов для практики обучения иностранным языкам.

Таким образом, все охарактеризованные методы и приемы обучения отличаются практической направленностью, их содержательное наполнение связано с будущей профессионально-педагогической деятельностью студентов, они имеют ярко выраженную ориентацию на целостное и интегративное формирование когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка. И, что очень важно, данные методы и приемы обеспечивают формирование гибких навыков (*soft skills*), необходимых современному учителю иностранного языка: комплексно решать проблемы, координировать свои действия с другими людьми, кооперироваться и взаимодействовать для эффективного решения возникающих проблем, критически мыслить, оценивать имеющийся потенциал методических, лингводидактических, психолого-педагогических знаний и умений, творчески применять имеющиеся знания в зависимости от сложившейся ситуации, использовать дополнительные источники информации для эффективного решения профессионально-педагогических задач, анализировать собственную учебно-познавательную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Силкович, Л. А.* Система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования / Л. А. Силкович. – Минск : МГЛУ, 2022. – 212 с.
2. *Грудзинская, Е. Ю.* Активные методы обучения в высшей школе / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марики. – Н. Новгород. : Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2007. – 182 с.

3. *Аникеева, Н. П.* Анализ имитационных педагогических игр / Н. П. Аникеева // Игра в педагогическом процессе. – Новосибирск : НГПИ, 1989. – С. 28–37.
4. *Бедерханова, В. П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога / В. П. Бедерханова. – Краснодар : Кубан. ун-т, 2001. – 220 с.
5. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
6. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ Эксперимент, 1995. – 176 с.
7. *Самоукина, Н. В.* Организационно-обучающие игры в образовании / Н. В. Самоукина. – М. : Нар. образование, 1996. – 111 с.
8. *Ситников, А. П.* Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – 428 с.

Поступила в редакцию 12.11.2024

УДК 378.147:811

Соловьёва Ольга Алексеевна

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

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Olga Solovyova

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

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
olga-nightingale@mail.ru

Шинкаренко Дина Александровна

старший преподаватель кафедры теории
и практики немецкого языка

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Dina Shinkarenko

Senior Lecturer of the Department
of Theory and Practice
of the German Language

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
dinnaria@yandex.ru

Кравченко Маргарита Валентиновна

старший преподаватель кафедры
истории и грамматики английского языка

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Margarita Kravtchenko

Senior Lecturer of the Department
of History and Grammar
of the English language,

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
markrav307@gmail.com

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАСПРЕДЕЛЕННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
ДЛЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ»

DESIGNING A DISTRIBUTED DIGITAL COURSEBOOK
FOR THE ACADEMIC COURSE “ORAL AND WRITTEN PRACTICE”

В статье обосновываются принципы проектирования распределенного учебного пособия, предназначенного для обучения студентов-лингвистов иностранному языку в смешанной или дистанционной форме. Предлагается макет распределенного учебного пособия по иностранному языку, аргументируется необходимость выделения в нем ключевых разделов “Data-mining”, “Thinking through”, “Summarizing” и “Progress Test”, определяется очередность распределения данных структурных компонентов, их методическое содержание и цифровое сопровождение.

Ключевые слова: *распределенное учебное пособие; иностранные языки; студенты; смешанное обучение; дистанционное обучение; принципы проектирования; макет пособия; цифровые дидактические материалы.*

The article defines the principles, governing the design of a distributed digital coursebook for linguistics students, learning foreign languages in a blended or distance educational environment. The authors offer the layout of the distributed digital coursebook, argue the need for allocating key sections “Data-mining”, “Thinking through”, “Summarizing” and “Progress Test”, outline the distribution of these structural components, determine their instructional content, digital tools and resources.

Key words: *distributed digital coursebook; foreign languages; students; blended learning; distance learning; design principles; coursebook layout; digital tools; digital teaching resources.*

Одним из приоритетных направлений развития языкового образования в Минском государственном лингвистическом университете выступает реализация проекта «Цифровой университет», что предусматривает обновление содержания, форм и методов обучения иностранным языкам, интеграцию в образовательный процесс технологий дистанционного и комбинированного обучения. В этой связи особую актуальность приобретает проектирование цифрового образовательного пространства, предоставление студентам-лингвистам открытого доступа к образовательным ресурсам, разработка учебно-методического обеспечения с использованием новых технологических решений.

Изменение содержания и условий обучения студентов в «Цифровом университете» требует, прежде всего, переосмысления принципов разработки и способов создания цифровых средств обучения, в частности, учебных пособий. Рассмотрим их на примере *распределенного учебного пособия по иностранным языкам*. Оно представляет собой цифровое средство обучения, проектируемое как открытая динамическая модульная коммуникационная система, элементы которой соединены гипертекстовой связью. Цифровые дидактические материалы *распределенного пособия* могут создаваться с использованием интерактивных элементов системы электронного обучения (СЭО) учреждения высшего образования либо сторонних ресурсов, включая технологические решения на основе искусственного интеллекта [1]. Интерактивные страницы *распределенного учебного пособия* конвергируются в оболочке СЭО учреждения высшего образования или специализированных учебных платформ (например, Moodle, iSpringLearn, Unicraft, Udoba и т.д.).

Проектирование *распределенного учебного пособия*, предназначенного для обучения студентов-лингвистов иностранному языку в смешанной или дистанционной форме, должно осуществляться с учетом *принципов*

методической целесообразности, цифровой доступности, тематической и лингвистической когерентности, поэтапности овладения студентами умениями устного и письменного общения, полимодальности цифровых дидактических материалов, конгруэнтности их вербальных и невербальных компонентов, интерактивности, вариативности форм учебного взаимодействия, обеспечения автоматизированного сопровождения и поддержки управляемой самостоятельной работы студента, адаптивности под индивидуальные возможности и предпочтения, автоматизации контрольно-оценочной деятельности [1; 2; 3; 4; 5].

Методическая целесообразность предполагает соответствие цифрового контента и его методической организации требованиям доминирующего методического подхода к обучению иностранным языкам, согласованности содержания учебного материала с учебной программой и учебно-методической картой учебной дисциплины. *Цифровая доступность* распределенного учебного пособия должна проявляться в открытом доступе студента к цифровому контенту с компьютерных систем любого вида и в возможности гетерохронного взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами в рамках управляемой самостоятельной работы. В соответствии с *тематической и лингвистической когерентностью* весь цифровой контент пособия подчиняется внутренней логике предметно-тематического содержания общения на иностранном языке, где обсуждаемые смыслы, культурные коды, используемый языковой и речевой материал взаимосвязаны и взаимозависимы.

Очередность распределения структурных компонентов учебного пособия должна не только определяться тематикой и лингвистическим наполнением, но и соотноситься с психолингвистическими закономерностями *поэтапного овладения* обучающимися речевыми навыками и умениями устного и письменного общения. В условиях смешанного и дистанционного обучения иностранным языкам соблюдение принципа поэтапности приобретает особую значимость в связи с гибридностью модусов коммуникации студентов друг с другом и *полимодальностью* цифровых дидактических материалов. Поскольку любое распределенное учебное пособие по иностранному языку является «мультимодальным комплексом» [6, с. 88], в цифровой контент целесообразно включать разные виды поликодовых текстов (интерактивные гипертексты, аудиовизуальные гипертексты, креолизованные цифровые истории, семиотически обогащенные прецедентно-значимые тексты). Это требует развития у студентов способностей к полисенсорной конвергенции поступающих по разным сенсорным каналам сигналов, умений верной интерпретации невербальных компонентов поликодовых текстов и цифрового контента в целом. В этой связи от разработчиков пособия требуется соблюдение принципа *конгруэнтности вербальных и невербальных компонентов* поликодовых текстов, интерактивных заданий и упражнений. Суть принципа заключается в том,

что изобразительная наглядность и аудиовизуальные материалы должны нести в пособии смысловую нагрузку: дополнять и расширять значения вербальных знаков либо акцентировать внимание обучающихся на значимых элементах обсуждаемого объекта или коммуникативного события [5]. Нарушение же конгруэнтности вербальных и невербальных компонентов может привести к искажению смыслов, транслируемых в том или ином модусе.

В распределенном учебном пособии должна обеспечиваться «интеллектуальная продуктивность, подразумевающая индивидуализированное сознательное управление» [7, с. 13] студентами своей учебно-познавательной и коммуникативной деятельностью. При этом необходимо помнить, что индивидуальные формы самостоятельной работы с цифровыми дидактическими материалами требуют от обучающихся высокого уровня мотивации и самоорганизации, которая должна поддерживаться за счет реализации принципов *интерактивности* пособия и *вариативности форм учебного взаимодействия* студентов с цифровым контентом и друг с другом. Это обеспечивается за счет гипертекстовой связи всех компонентов и элементов пособия, наличия поликодовых текстов, интерактивных заданий и упражнений. В условиях смешанного и дистанционного обучения иностранным языкам, например, в «Цифровом университете», реализация данных принципов позволит максимально повысить вовлеченность студентов в учебно-познавательную и коммуникативную деятельность.

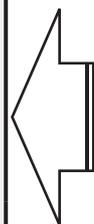
С целью реализации принципа *адаптивности под индивидуальные возможности и предпочтения* в распределенном учебном пособии должен предусматриваться выбор студентом лично-значимого языкового и речевого материала в поликодовых текстах, самостоятельная генерация на специализированных платформах дополнительных интерактивных упражнений. Подключение к распределенному учебному пособию технологических решений на базе искусственного интеллекта обеспечит реализацию принципа *автоматизированного сопровождения и поддержки* управляемой самостоятельной работы студента и *автоматизации контрольно-оценочной деятельности* [1; 3].

Рассмотрим макет распределенного учебного пособия и проиллюстрируем его структурное и методическое содержание на примере пособия, предназначенного для учебно-методического обеспечения учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» в МГЛУ (см. рисунок). Рассматриваемое распределенное учебное пособие спроектировано авторами цифрового контента (О. А. Соловьева, Д. А. Шинкаренко, А. Э. Иванов, Ю. В. Сможенкова, Ю. В. Мишурная, М. В. Кравченко) на основе ЭУМК «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский)» (авторы М. В. Кравченко, А. Э. Богданович, Е. Н. Капская, Ю. В. Мишурная, Д. Д. Огулик, Т. В. Рудько), которое было существенно переработано с использованием технологических решений на основе искусственного интеллекта.

| блоки макета | подразделы пособия | методическое содержание | рекомендуемые цифровые инструменты | целевые результаты |
|----------------------|-----------------------|--|---|--|
| контрольный | тесты (само) контроля | тестовые задания закрытого и открытого типов | учебные платформы, специализирующиеся на конструировании тестовых заданий (Onlinetestrad, H5P, Tweek) | включенное оценивание компонентов иноязычной коммуникативной компетенции |
| Progress test | | | | |



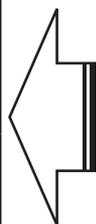
| блоки макета | подразделы пособия | методическое содержание | рекомендуемые цифровые инструменты | целевые результаты |
|--------------------|--|---|--|--|
| обобщающий | письменные произведения студентов различных жанров | выполнение студентами в рамках УСР заданий эвристического характера в письменном виде, обсуждение в устной форме созданных личностных образовательных продуктов | учебные платформы и приложения, предназначенные для создания и редактирования онлайн-документов (ЭОС, Яндекс-документ) | развитие умений письменного и устного общения, включенное оценивание |
| Summarizing | | | | |



| блоки макета | подразделы пособия | методическое содержание | рекомендуемые цифровые инструменты | целевые результаты |
|--------------|--------------------|--|---|---|
| полемический | Evaluating | организация обсуждения проблемных вопросов по теме в формате дискуссии, ролевой игры, симуляции, творческой мастерской, кейс-анализа и т.д., проведение коммуникативного тематического контроля в игровом формате (геймификация) | учебные платформы, специализирующиеся на конструировании графики, инфографики, графических организаторов, презентаций и памяток (Canva); конструировании викторин, онлайн-игр, квестов и т.д. (JeopardyLabs, H5P) | развитие умений устного полилогического общения и коммуникативных умений, включенное оценивание |

Макет для проектирования распределенного учебного пособия, предназначенного для учебно-методического обеспечения учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи»

| | | | | |
|-------------------------|------------------------|---|---|---|
| аргументативный | Problem solving | организация обсуждения проблемных вопросов в письменной форме с предоставлением онлайн-памяток и рубрик самооценки | учебные платформы или приложения, предназначенные для организации письменного учебного взаимодействия обучающихся (ЭОС- элемент Forum, InsertLearning, DebateWise, DebateAI), разроботки памяток (Canva) и рубрик (само)оценки (Rubistar) | развитие аргументативных умений письменного общения и мыслительных операций (синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, аналогий), включенное оценивание |
| изучающий | Analyzing | изучающее чтение интерактивного гипертекста или креолизованной цифровой истории и выполнение заданий открытого типа (обсуждение замысла автора, индивидуально-статусных характеристик персонажей, эмоционально-концептуальных смыслов и т.д.) | учебные платформы или приложения, специализирующиеся на конструировании (ЭОС, Clilstore, InsertLearning, H5P) или генерации (Twee) заданий к интерактивному гипертексту или креолизованной цифровой истории | развитие умений установления смысловых связей между элементами текста и интерпретации экстралингвистического контекста |
| Thinking through | | | | |



| | | | | |
|-----------------|----------------------------|---|--|---|
| блоки макета | <i>подразделы пособия</i> | <i>методическое содержание</i> | <i>рекомендуемые цифровые инструменты</i> | <i>целевые результаты</i> |
| ознакомительный | Content Exploration | ознакомительная и детальная аудиовизуализация, выполненные задания к видеоподкастам (выбор и обсуждение наиболее релевантного резюме к видео, декодирование и интерпретация ключевых вербальных и невербальных средств видеоподкаста, тестовые задания закрытого типа для контроля понимания содержания видеоподкаста и т.д.) | учебные платформы или приложения, специализирующиеся на конструировании (Clilstore, InsertLearning, H5P) или генерации (Twee) заданий к тексту, интерактивному или аудиовизуальному гипертексту, видеоподкасту | развитие умений извлекать основную и детальную информацию из текста / интерактивного или аудиовизуального гипертекста / видеоподкаста |

Продолжение рисунка

| | | | | |
|--------------------|------------------------------------|--|--|--|
| | | <p>ознакомительное чтение интерактивного или аудиовизуального гипертекста и выполнение заданий к нему (выбор лучшего названия, обсуждение посылы автора текста, общего событийного или поведенческого содержания и т.д.)</p> | | |
| лингвистический | <p>Vocabulary anchoring</p> | <p>осуществление студентом самоконтроля учебных достижений</p> <p>выполнение студентом в рамках УСР языковых и условно-речевых упражнений, направленных на автоматизацию навыков выбора и упорядочения лексических единиц с постепенным переходом от контекста на уровне предложения к уровню текста</p> | <p>учебные платформы или приложения, предназначенные для конструирования всех видов упражнений и тестовых заданий закрытого типа (H5P, Quizziz)</p> | <p>автоматизация речевых навыков, формирование и совершенствование целостности, устойчивости и гибкости навыков, включенное оценивание</p> |
| | <p>Vocabulary hunting</p> | <p>создание студентом индивидуального онлайн-словаря, выполнение языковых упражнений, направленных на формирование прочных связей между формой, значением и функцией новых лексических единиц</p> | <p>учебные платформы или приложения, специализирующиеся на формировании словарного запаса обучающихся (Quizlet, Memrize)</p> | <p>формирование индивидуального тезауруса по изучаемой теме, включенное оценивание</p> |
| мотивационный | <p>Lead-in</p> | <p>введение в тему / коммуникативный контекст</p> | <p>учебные платформы, специализирующиеся на конструировании графики, инфографики, графических организаторов, онлайн-плакатов и т.д., в том числе с использованием технологий искусственного интеллекта (Canva)</p> | <p>активизация знаний (экспертная оценка) и функционально-обучающих (функционально-обучающих)</p> |
| Data mining | | | | |

Окончание рисунка

Структурно распределенное учебное пособие включает **введение, оглавление** со справочно-сопроводительной информацией и четыре **тематических модуля**, разделенных на три **тематических компонента**. Каждый тематический компонент имеет гетерогенную структуру, которая определяется необходимостью соблюдения принципа поэтапного овладения студентами умениями устного и письменного общения и соотносится с требованиями учебной программы по учебной дисциплине «Практика устной и письменной речи» для студентов, обучающихся по специальности 1-21 06 01 «Современные иностранные языки».

В рассматриваемом пособии выделены следующие **ключевые разделы**: “Data-mining”, “Thinking through”, “Summarizing” и “Progress Test” (см. рисунок). Ключевой раздел “**Data-mining**” является самым обширным в проектируемом пособии, что связано со спецификой языковой подготовки студентов, обучающихся по специальности «Современные иностранные языки». В раздел входят мотивационный блок (подраздел пособия “Lead-in”), два лингвистических блока (подразделы “Vocabulary hunting” и “Vocabulary anchoring”) и ознакомительный блок (подраздел “Content exploration”). Рассмотрим данные блоки раздела более подробно.

Мотивационный блок макета в виде подраздела пособия “Lead-in” предназначен для активизации экстралингвистических и функционально обусловленных лингвистических знаний студентов. Введение студентов в тему и коммуникативный контекст общения предусматривает предъявление им в цифровом виде смысловых опор (аудиовизуальных и изобразительных материалов, иллюстрирующих коммуникативное событие; семиотически обогащенных прецедентно-значимых текстов; инфографики; графических организаторов; серии проблемных вопросов; афористических изречений или цитат и т.д.) с последующим обсуждением. В условиях смешанного обучения иностранным языкам данный блок реализуется в аудитории, в дистанционном обучении смысловые опоры предъявляются в ходе дистанционного учебного занятия и обсуждаются в гибридной форме в общем зале либо в сессионных залах.

Подраздел “Vocabulary hunting” *лингвистического блока* предназначен для формирования индивидуального тезауруса студента по изучаемой теме, который будет постоянно расширяться по мере изучения тематических компонентов пособия. В рамках управляемой самостоятельной работы студентам предоставляется возможность создать собственные онлайн-словари в оболочке специализированных онлайн-платформ (например, Quizlet), самостоятельно генерировать интерактивные упражнения, которые позволяют формировать прочные связи между устной и письменной формами, значением и функцией новых лексических единиц. Функциональные возможности онлайн-платформ обеспечивают методическое сопровождение самостоятельной работы студентов и включенное оценивание учебных достижений.

Управляемая самостоятельная работа студентов продолжается в подразделе “Vocabulary anchoring” *лингвистического блока*, который предназначен для автоматизации речевых навыков в различных контекстах с целью формирования и совершенствования их целостности, устойчивости и гибкости. Студенты выполняют интерактивные языковые и условно-речевые упражнения, созданные в оболочке учебных платформ или приложений (например, H5P), в том числе с использованием технологий искусственного интеллекта. Включенное оценивание сформированности навыков выбора и употребления лексических единиц осуществляется с помощью контролирующих заданий тестового характера, сконструированных в оболочке тестовых платформ (например, Quizzez).

Макет ключевого раздела “Data Mining” завершается *ознакомительным блоком* в виде подраздела пособия “Content Exploration”, который предназначен для развития у студентов умений извлекать основную информацию из текста, интерактивного или аудиовизуального гипертекста и видеоподкаста. Сначала студентам предъявляются интерактивные или аудиовизуальные гипертексты для ознакомительного чтения и задания, предполагающие выбор лучшего названия, обсуждение посыла автора текста, общего событийного или поведенческого содержания и т.д. Данные задания могут генерироваться с помощью специализированных онлайн-платформ, использующих алгоритмы искусственного интеллекта. Например, в оболочке Twee разработчики могут сгенерировать необходимые задания, воспользовавшись инструментами “Create three titles for a text” или “Create four opinions”. С целью придания большей аутентичности последнему заданию сгенерированные мнения о содержании текста можно конвертировать в аудиозаписи с помощью текстового запроса в оболочке Elevenlabs. Студентам можно также предложить обсудить несколько резюме к тексту, сгенерированных на платформах Scribbr или Scholarcy. В условиях смешанного обучения студенты могут взаимодействовать с цифровым контентом подраздела пособия либо во время аудиторных занятий, либо в рамках управляемой самостоятельной работы. В дистанционном обучении иностранным языкам студенты синхронно взаимодействуют с цифровым контентом на специализированных платформах или в приложениях (например, Clilstore, InsertLearning, H5P), обсуждают в ходе дистанционного учебного занятия различные мнения, резюме и т.д.

После этого в ознакомительном блоке макета осуществляется переход к ознакомительной и детальной аудиовизуализации в ходе аудиторного занятия или самостоятельной работы студентов. Студентам предъявляется видеоподкаст, предназначенный для ознакомительной аудиовизуализации. Задания к нему предусматривают выбор и обсуждение релевантного резюме, декодирование и интерпретацию ключевых вербальных и невербальных средств, использованных в видеоподкасте. Задания могут генерироваться в оболочке

Twee с помощью инструментов “Choose the right summary” и “Audio and video summary gap-fill”. Контроль детального понимания содержания видеоподкаста осуществляется с помощью тестовых заданий закрытого типа, интегрированных в подкаст с помощью инструментов платформы H5P.

Перейдем к характеристике ключевого раздела пособия “**Thinking through**”, макет которого состоит из трех блоков: изучающего, аргументативного и полемического (см. рисунок). *Изучающий блок* в виде подраздела пособия “Analyzing” предназначен для развития у студентов умений установления смысловых связей между элементами текста и интерпретации экстралингвистического контекста во время аудиторных занятий или дистанционного учебного занятия. В ходе изучающего чтения интерактивного гипертекста или креолизованной цифровой истории студенты обсуждают замысел автора, индивидуально-статусные характеристики персонажей, эмоционально-концептуальные смыслы, заложенные автором в тексте, и т.д. Разработчики распределенного учебного пособия могут организовать синхронное письменное учебное взаимодействие студентов с цифровым контентом в оболочке специализированных платформ (например, InsertLearning, H5P) или сгенерировать в Twee задания открытого типа.

Аргументативный блок макета в виде подраздела пособия “Problem solving” предназначен для развития у студентов аргументативных умений письменного общения и ряда мыслительных операций (синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, аналогий). Студентам предлагается написать короткие посты в блоге, убеждающие сообщения в социальных сетях или рекламные сообщения, а затем обсудить их путем взаимного комментирования публикаций. С целью организации обсуждения проблемных вопросов и управления письменным учебным взаимодействием студентам предоставляются рубрики (само)оценки, которые создаются в оболочке специализированных платформ или приложений (например, RubiStar). Само письменное учебное взаимодействие студентов может быть организовано на специализированных платформах (InsertLearning, DebateWise, DebateAI) либо в СЭО учреждения высшего образования для осуществления включенного оценивания уровня учебных достижений (например, в Moodle с использованием учебного элемента Forum и рубрик оценки).

Завершается макет ключевого раздела “Thinking through” *полемическим блоком* в виде подраздела пособия “Evaluating”, который предназначен для развития у студентов-лингвистов умений устного полилогического общения на иностранном языке и коммуникативных умений. В данном подразделе пособия размещаются цифровые дидактические материалы, которые позволяют организовать обсуждение проблемных вопросов по теме в формате дискуссии, ролевой игры, симуляции, творческой мастерской, кейс-анализа и т.д. Смысловые опоры в виде графики, инфографики, графических организаторов, презента-

ций и памяток могут конструироваться разработчиками на специализированных платформах (например, Canva) или с помощью алгоритмов искусственного интеллекта [1]. С целью включенного оценивания в подразделе “Evaluating” должно быть также предусмотрено проведение коммуникативного контроля в игровом формате в ходе аудиторного занятия или дистанционного учебного занятия. Геймификация обеспечивается за счет конструирования разработчиками или самими студентами викторин, онлайн-игр, квестов и т.д. в оболочке специализированных платформ (например, JeopardyLabs и H5P).

Ключевой раздел “**Summarizing**” включает *обобщающий блок* макета, который предназначен для развития у студентов-лингвистов умений письменного и устного общения на основе ранее прочитанного в разных видах поликодовых текстов, услышанного или увиденного в аудиовизуальных материалах. В рамках внеаудиторной управляемой самостоятельной работы студенты выполняют задания эвристического характера и создают письменные произведения различных жанров (краткие эссе, доклады, мотивационные письма, аннотации к текстам и т.д.), которые размещаются на учебных платформах в виде файлов, сообщений или ссылок на онлайн-документы. Студенты и преподаватели имеют возможность ознакомиться с письменными текстами всех обучающихся и осуществить включенное оценивание. В условиях смешанного обучения созданные студентами личностные образовательные продукты обсуждаются в устной форме во время аудиторного занятия. В условиях дистанционного обучения студенты устно обмениваются мнениями в ходе дистанционного учебного занятия.

В ключевой раздел “**Progress Test**” входит *контрольный блок*, который предназначен для включенного оценивания всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (см. рисунок). Уровень учебных достижений студентов в рамках тематического компонента пособия определяется с помощью тестовых заданий, сконструированных в оболочке специализированных платформ (например, H5P, Onlinetestpad, Twee). Студентам предлагаются задания закрытого и открытого типа.

Таким образом, проектирование распределенного учебного пособия, предназначенного для обучения студентов-лингвистов практике устной и письменной речи на иностранном языке, предполагает соблюдение принципов методической целесообразности, цифровой доступности, тематической и лингвистической когерентности, поэтапности овладения умениями устного и письменного общения, полимодальности цифровых дидактических материалов, конгруэнтности их вербальных и невербальных компонентов, интерактивности, вариативности форм учебного взаимодействия, обеспечения автоматизированного сопровождения и поддержки управляемой самостоятельной работы студента, адаптивности под индивидуальные возможности и предпочтения, автоматизации контрольно-оценочной деятельности. Тематические компоненты пособия имеют когерентную структуру, поликодовые

тексты, интерактивные задания и упражнения конструируются с использованием функциональных возможностей специализированных онлайн-платформ и приложений, включая технологические решения на базе искусственного интеллекта, а затем конвергируются в оболочке СЭО учреждения высшего образования. Все компоненты и ключевые разделы пособия могут модифицироваться и адаптироваться под образовательные потребности и возможности обучающихся, а также меняющиеся требования учебной программы по изучаемой дисциплине.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Соловьёва, О. А.* Обеспечение качества дистанционного обучения иностранным языкам на основе использования технологий искусственного интеллекта / О. А. Соловьёва // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2024. – № 1 (45). – С. 88–99.
2. *Евстигнеев, Н. М.* Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта / Н. М. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 18–24.
3. *Титова, С. В.* Интеллектуальная система обучения иностранным языкам: типы, структура, принципы проектирования / С. В. Титова, К. Т. Темурян // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 25–32.
4. *Соловьёва, О. А.* Проектирование электронного учебника по иностранным языкам как открытой динамической коммуникационной системы / О. А. Соловьёва // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2015 г. : в 2 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2017. – Ч. 1. – С. 209–212.
5. *Соловьёва, О. А.* Медиация текста и принцип полимодальности в обучении иностранным языкам / О. А. Соловьёва // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 25–29 апр. 2022 г. : в 5 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; отв. ред. Н. Е. Лаптева. – Минск : МГЛУ, 2022. – Ч. 1. – С. 213–215.
6. *Кресс, Г.* Социальная семиотика и вызовы мультимодальности / Г. Кресс // Политическая наука. – 2016. – № 3. – С. 77–100.
7. *Колесников, А. А.* Интеллектуально-ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – № 1. – С. 6–14.

Поступила в редакцию 29.08.2024

УДК: 378. 147: 811

Филимонцева Дарья Анатольевна
аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным
языкам

Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь

Darya Filimontseva
PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
dasha40511@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

THEORETICAL PREREQUISITES FOR DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS ON THE BASIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Статья посвящена анализу роли фразеологизмов в процессе обучения межкультурному общению. Успешное овладение фразеологическими единицами не только обогащает активный словарный запас студентов, но и способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции. В статье обосновывается необходимость учета основных свойств и функций фразеологических единиц для разработки эффективной методики, направленной на развитие у обучающихся умений межкультурного общения, с акцентом на дидактический потенциал фразеологических единиц и современные методические подходы в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: межкультурное общение; фразеологическая единица; ценности; смыслы; номинативная функция фразеологизмов; кумулятивная функция фразеологизмов; директивная функция фразеологизмов; коннотация.

The article deals with the study of the role of phraseological units in the process of teaching intercultural communication. Successful mastering of phraseological units helps students not only enrich the active vocabulary but also advance the intercultural communicative competence. The article substantiates the importance of the fundamental properties and functions of phraseological units for the creation of an effective methodology aimed at enhancing students' intercultural communication skills, taking into account the didactic potential of phraseological units and contemporary methodological approaches in foreign language teaching.

Key words: intercultural communication; phraseological unit; values; meaning; nominative function of phraseological units; cumulative function of phraseological units; directive function of phraseological units; connotation.

В контексте современных реалий стратегической целью языкового образования является формирование поликультурной личности, обладающей умениями эффективного межкультурного общения. Наряду со стратегической целью, приоритетной задачей государства всегда было воспитание ответственного гражданина своей страны, что в условиях текущих глобальных процессов требует более пристального внимания. Процесс формирования активной личности, понимающей свои гражданские обязанности, предполагает наличие у обучающегося глубоких знаний об историческом и культурном наследии своего народа, отраженном в том числе в языке.

Культурные ценности и нравственные основы общества выступают краеугольным камнем внутреннего единства социума. Они выражают ключевые интересы общества и государства, а также включают «перспективную, созидательную, направленную в будущее программу социальной жизнедеятельности» [1, л. 22]. Данные ценности способствуют формированию у личности ощущения социальной и духовной свободы, позволяют ей осознавать себя полноправным гражданином Республики Беларусь [1, л. 22]. Однако в современном мире проблема переосмысления и пересмотра ценностей приобретает особую актуальность. Еще И. Кант акцентировал внимание на необходимости дифференцировать истинные и иллюзорные ценности. Суждения, основанные на ложных целях и превратных умозаключениях, способствуют формированию мнимых ценностей. Разрушение существующих ценностных систем и утрата ценностных ориентиров вызывают кризисные явления как в культуре, так и в обществе [2]. Таким образом, в процессе подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации одним из приоритетов является формирование у них культурных ценностей и нравственных основ, что предполагает включение в образовательный процесс специальных средств и инструментов.

Овладение обучающимися межкультурной компетенцией выступает в качестве важной предпосылки для достижения стратегической цели языкового образования. Одним из значимых компонентов межкультурной компетенции является освоение лексической стороны общения, в частности фразеологизмов.

Под *фразеологизмом* в самом широком смысле понимают «общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые, в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [3, с. 559]. Изучив трактовки терминов *фразеологизм* и *фра-*

зеологическая единица, предложенные исследователями в области языкознания (А. В. Кунин, Т. И. Вендина, В. М. Мокиенко, П. А. Лекант и др.), можно сделать вывод о том, что эти термины используются взаимозаменяемо.

В научной литературе имеется значительный ряд исследований, посвященных проблемам обучения фразеологизмам, в том числе определению принципов отбора фразеологических единиц (ФЕ), разработке методической типологии ФЕ, формированию лексической компетенции в процессе изучения фразеологизмов (А. П. Костяшкина, 1955; В. П. Остапенко, 1962; В. Н. Слинкина, 1971; С. Л. Озолина, 1982; Т. В. Иванова, 2002; О. В. Прокуророва, 2006; Е. В. Вовк, 2016; Н. В. Васильева, 2017 и др.). Однако в большинстве работ фразеологизмы рассматриваются главным образом как средство создания выразительности, образности речи. В то же время проблема использования данных лексических единиц как основы для развития умений межкультурного общения, с учетом аксиологических аспектов, исследована еще недостаточно широко.

На наш взгляд, фразеологизмы являются эффективным инструментом формирования поликультурной личности, ее ценностно-смысловых ориентиров в процессе подготовки студентов к межкультурной коммуникации. В начале своего «зарождения» многие ФЕ представляли собой свободные сочетания слов, которые со временем претерпели значительные изменения, оформившись в устойчивые единицы языка. Процесс становления фразеологической единицы занимает не одно поколение и основан на многократном ее употреблении в ситуациях общения и признании данного устойчивого выражения обществом. В таком процессе «отсеиваются» мнимые и ложные ценности, а истинные ценности, актуальные для многих поколений того или иного социума, напротив, закрепляются в языке и находят свое отражение во фразеологизмах.

Фразеологический фонд любого языка является основой для коммуникативной деятельности этноса и конкретной личности, выполняет ряд функций, которые обусловлены особенностями взаимосвязи данных лексических единиц и процесса общения. Остановимся подробнее на некоторых функциях.

Номинативная функция ФЕ заключается в способности фразеологизмов заполнять лакуны в лексической системе языка: как и отдельные слова, они служат для номинации объектов реального мира, таких как явления, события, факты, действия, признаки и т.п., которые, как правило, отражают ключевые аспекты жизни того или иного народа. Несмотря на то, что данные объекты могут быть выражены и посредством отдельных слов, ФЕ обеспечивают более глубокое и точное определение объекта благодаря расширенному набору семантических признаков [4, с. 78–81]. В таком случае семантика лексических единиц не является полностью синонимичной: слово *богатый* и фразеологизм *куры не клюют* используются для обозначения большого ко-

личества денег и/или материальных ценностей, при этом ФЕ иллюстрирует чрезмерность, превышение разумных пределов, что придает лексической единице экспрессивность. Осознание того, что фразеологические единицы способствуют более детальному раскрытию значения того или иного феномена, создает благоприятные условия для обнаружения скрытых смыслов выражаемого явления, что позволяет определить и правильно интерпретировать культурный контекст. В ситуациях межкультурного общения адекватный выбор отдельных слов с максимально соответствующим набором сем является важным фактором для передачи смыслов и ценностей, отраженных во фразеологизме, при его толковании представителям иной культуры.

При этом в большинстве случаев в рамках одной ФЕ прослеживается совокупность нескольких разных культурных кодов. Например, белорусскоязычная ФЕ *лыжка дзёгцю <у бочцы мёду>* 'небольшая неприятность, которая может все испортить' объединяет артефактно-вещественный, гастрономический и флористический коды культуры. Любая национальная культура обладает собственной системой культурных кодов. Культурный код – «ценностная матрица, включающая константы культуры, инструмент соотнесения информации с определенными знаками (символами)» [5]. При восприятии ФЕ носитель языка выявляет закодированный в словах-компонентах, в образе фразеологизма культурный смысл и дешифрует этот смысл в системе культурных кодов его национальной культуры [4, с. 159–163]. Успешность взаимодействия с представителями иных лингвокультур зависит от способности коммуникантов соотносить ключевые слова-компоненты (т.е. слова-символы) используемых адресантом ФЕ с культурными кодами, что является неотъемлемой частью культурной интерпретации данной лексической единицы. Адекватная культурная интерпретация ФЕ, употребляемых представителем иной лингвокультуры, позволяет раскрыть глубинные смыслы и ценности, понять ментальность и мировоззрение собеседника, тем самым создает благоприятные условия для развития чувства эмпатии и отказа от эгоцентризма. Культурные коды, отраженные во фразеологизмах, способствуют формированию целостной картины мира как родной культуры, так и культур(ы) стран(ы) изучаемого языка.

Анализ фразеологических единиц в различных языках демонстрирует, что фразеологизмы могут обозначать один и тот же объект, иметь схожие семантические признаки, однако комбинация данных сем в каждом языке уникальна, что и определяет этнокультурное своеобразие значений ФЕ [6, с. 151–152]. Сравнительный анализ фразеологизмов раскрывает многогранность их значений, выводя обучающегося на более глубокий уровень их понимания. Смысл возникает на стыке значений, где форма перестает быть абсолютной, уступая место чистому содержанию. Сопоставление такого рода фразеологизмов способствует осознанию разного объема значений одной и той же

единицы в разных языках. В результате осуществления сопоставительного анализа в ситуации межкультурного общения обучающийся способен уточнить значения иноязычной ФЕ посредством присущих ей семантических признаков, опираясь на значение ФЕ в родном языке, или использовать иные схожие фразеологизмы других иностранных языков в качестве медиаторов при выявлении значения целевой ФЕ (однако стоит иметь в виду языковые возможности собеседника), что создает благоприятные условия для развития компенсаторных лексических умений [7].

Опираясь на вышеизложенное, можно также утверждать о наличии *кумулятивной (когнитивной) функции* фразеологизмов. Фразеологический фонд представляет собой своеобразное «хранилище» многовекового коллективного опыта, накопленного определенной лингвокультурой: фразеологические единицы представляют прошлое и настоящее народа, отражают уникальные явления, не имеющие полных эквивалентов в других культурах [8, с. 178–179, 191–193].

Кумулятивная функция фразеологизмов тесно связана с их *директивной (прагматической) функцией*, заключающейся в управлении поведением человека посредством общезначимого опыта. Исследования в области психологии (Б. С. Братусь, Т. В. Корнилова, С. С. Бубнова и др.) свидетельствуют о существовании многоуровневой структуры личностных ценностей, расположенной на границе мотивационно-потребностной сферы и мировоззренческих структур сознания. Личностные ценности выступают регулятором поведения человека; таким образом, наблюдается взаимосвязь между директивной функцией ФЕ и их способностью формировать ценностно-смысловые ориентиры личности с помощью отраженных общезначимых ценностей и моральных норм социума, стимулирования положительного поведения (*держать слово* подчеркивает важность честности и верности обещаниям; *good health is above wealth* ‘здоровье дороже денег’ пропагандирует здоровый образ жизни) или предупреждения негативного поведения (*поспешишь – людей насмешишь* и *jump the gun* предостерегают от поспешных решений) и т.д. Осмысление ценностей, представленных в языке посредством ФЕ, дает возможность раскрыть значение данных явлений в их отношении к человеку и социуму и способствует осознанию человеком себя в контексте собственного существования. Таким образом, принципы и убеждения, проявляющиеся во фразеологизмах той или иной лингвокультуры, «укореняются» в сознании личности и становятся основой для формирования ее ценностных ориентиров. Существенная роль данных единиц в разных языках подтверждается и наличием различных типов краткой мысли, посвященных, например, пословицам: *Пословица – мудрость народная, пословица ввек не сломится* (рус.); *Добрая прыказка не ў брыво, а ў вока* (бел.); *And what are proverbs but the public voice?* (англ.); *Le proverb est l'esprit du peuple* (фр.); *Ein Sprichwort –*

ein Wahrwort (нем.) и т. п. [9, с. 24–25] (в рамках данного исследования мы придерживаемся позиций Н. М. Шанского, С. Г. Гаврина и др. и включаем пословицы и поговорки во фразеологический состав языка). В процессе межкультурного общения адекватное использование ФЕ, соответствующих конкретной ситуации, позволяет выразить собственную позицию относительно обсуждаемого явления, отстоять свою точку зрения, а также предотвратить манипуляции со стороны собеседника и влиять на его вербальное и невербальное поведение. Однако для выполнения указанных задач необходимо уметь точно определять интенцию и ценностный смысл, «скрывающиеся» в конкретном фразеологизме.

Фразеологизмы, будучи относительно устойчивыми словосочетаниями с идиоматичным значением, основаны на образном восприятии реальности и представляют собой эффективные средства выразительности речи. Чем более выразительна и образна речь адресанта, тем эффективнее она воздействует на аудиторию, так как является более убедительной и запоминающейся. В этой связи многие ученые, такие как А. В. Кунин, Н. В. Телия, Е. Ф. Арсентьева, И. В. Арнольд и другие, выделяют особую важность коннотации в значении фразеологизмов. Термин *коннотация* трактуют по-разному. Так, например, в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина под коннотацией понимают: 1) «элементы смысла высказывания, возникающие из взаимодействия исходных значений предложений и слов с различными значениями под влиянием контекста и ситуации речи»; 2) «дополнительное содержание лексической единицы, которое накладывается на ее основное значение» [10, с. 111]. Но, по мнению А. В. Кунина, одного из самых известных специалистов в области фразеологии английского языка, коннотация не наслаивается, а существует в комплексной целостности с основным содержанием ФЕ, так как действительности присущ и чувственный аспект [11, с. 152–153]. Коннотация – многогранное явление, в котором обычно выделяют три основных взаимосвязанных компонента – *эмотивный, оценочный и экспрессивный*.

Э м о т и в н о с т ь означает проявление чувств и эмоций с помощью языковых и/или речевых средств [11, с. 153–154; 4, с. 85–87]: *to hit the ceiling/roof – to become extremely angry* ‘выходить из себя’.

О ц е н о ч н ы й компонент фразеологизма предполагает его способность выражать положительную или негативную оценку объекта говорения со стороны человека и/или народа. В основе оценочного компонента лежит сопоставление экстралингвистической реалии с ее восприятием в сознании конкретного этноса [11, с. 155–157; 4, с. 88–91]: *a dog's breakfast – something or someone that looks extremely untidy, or something that is very badly done* используется для выражения ситуации, когда что-то или кто-то выглядит крайне неопрятно или когда что-то сделано очень плохо.

Экспрессивный компонент ФЕ отражает степень выраженности определенного качества, интенсивность проявления эмоционально-оценочного компонента во фразеологическом значении. Стоит отметить, что экспрессивность фразеологизма не выражает объективную степень проявления качества явления или предмета, а представляет собой его восприятие в сознании человека как представителя определенной лингвокультуры. Одной из задач экспрессивного компонента является создание изобразительного эффекта, который интерпретируется в лексиконе с помощью лексических единиц, отражающих иную в сопоставлении с установленной в социуме нормой меру выражения признака. Как правило, такая дешифровка осуществляется посредством наречий, прилагательных в превосходной степени, причастий [11, с. 154–155; 4, с. 82–85]: *to be on cloud nine – to be extremely happy and excited* ‘быть на седьмом небе от счастья’.

Как следует из приведенных выше примеров и их интерпретации, три компонента коннотации (эмотивность, оценочность, экспрессивность) находятся в тесной взаимосвязи, что дает основание учитывать в процессе обучения фразеологизмам *коннотативную функцию ФЕ*, значение которой чрезвычайно велико в межкультурной коммуникации, овладение ею способствует более эффективному развитию у обучающихся умений устного общения.

Во-первых, стоит отметить, что коннотация ФЕ выражается посредством применения ряда стилистических приемов (инверсия, антитеза, риторический вопрос, рифма, литота и др.). Знание стилистических приемов, умение их распознать, проанализировать и интерпретировать эмоциональные оттенки, которые они приносят, интенции автора, а также применить изученные стилистические приемы в продуктивных видах речевой деятельности – это неотъемлемая часть профессиональной подготовки студентов-лингвистов. Фразеологические единицы служат благодатной почвой для формирования знаний в области стилистики и развития перечисленных умений.

Во-вторых, коннотация также отражает и систему социальных ценностей. Например, оценка, как форма существования ценности [12, с. 100] закрепляется в значении фразеологической единицы и передается через ее использование, а присваивание объектам определенных чувств и эмоций на подсознательном уровне сознания в процессе смыслообразования считается основой для формирования оценок и ценностей на более высоких уровнях сознания [12, с. 120–123]. Таким образом, коннотация позволяет проанализировать и интерпретировать целый ряд экстралингвистических факторов.

Так, коннотация фразеологизма может по-разному восприниматься людьми с разными социальными ролями. С течением времени фразеологическая единица способна изменяться, адаптируясь к новым реалиям и контекстам, отражая отношение общества к изменениям посредством коннотации.

Социальные роли также определяют, какие ФЕ считаются приемлемыми в той или иной ситуации общения. Посредством коннотации фразеологической единицы человек идентифицирует себя с определенной социальной группой. Например, использование ФЕ *catch and face*, которая применяется в баскетболе для описания приема мяча от другого игрока, а затем его броска в корзину, демонстрирует зависимость от хронотопа ситуации общения и характерно для определенного сообщества людей – игроков в баскетбол. Таким образом, использование потенциала коннотации фразеологизмов в процессе межкультурного общения предполагает развитие у студентов умений распознавать оттенки смысла ФЕ, определять социальные роли коммуникантов, время и место общения и их интерпретировать адекватно историческому и социальному контекстам, географической специфике и т.п.

В-третьих, коннотация выступает как инструмент реализации эмоционального компонента коммуникации, обеспечивая распознавание эмоционального состояния как адресанта, так и адресата, что может оказывать существенное влияние на восприятие информации, передаваемой с помощью фразеологизма, и определять дальнейшее поведение участников коммуникации. Коннотация служит важным средством для выражения отношения к явлениям культуры и оценки их соответствия установленным нормам социума. Эмоциональная оценка, заключенная во фразеологизмах, отражает особенности национального мышления представителей лингвокультуры. Наличие коннотации обуславливает значительную роль фразеологизмов в формировании ценностных ориентиров личности, их способность вызывать определенные чувства и ассоциации. Благодаря своей экспрессивности ФЕ закрепляются в памяти человека, активно «пробуждаются» и используются в различных ситуациях, укрепляя ценностные убеждения личности.

Несмотря на свою лаконичность, ФЕ представляют собой богатый источник информации, выходящий за пределы простого обозначения явлений. Их функционирование в той или иной ситуации общения предопределяется и целым рядом экстралингвистических факторов (социальные роли коммуникантов, место и время общения, культурный контекст и т.п.). Таким образом, фразеологизмы отражают не только отношение личности к рассматриваемому явлению, но и отношение к нему общества, транслируя культурные и социальные ценности. В контексте межкультурного общения ФЕ становятся маркерами культурной позиции личности, отражая национально-культурную специфику определенного социума. Являясь средствами создания выразительности речи, ФЕ способны влиять на вербальное и невербальное поведение участников общения, формируя их восприятие и реакцию на основе отраженных в данных лексических единицах ценностей. Обучение студентов фразеологизмам изучаемого языка может выступать эффективным инструментом для развития у них целого ряда умений межкультурного общения,

которые позволят не только достигнуть взаимопонимания с партнером по коммуникации, но и выразить, отстоять свою культурную позицию, транслируя ценности родного лингвосообщества.

В заключение отметим, что использование фразеологических единиц в межкультурном общении, с одной стороны, позволяет лучше понять национально-культурные особенности других народов, формируя толерантное отношение личности к иным лингвокультурам, с другой – способствует развитию культурной идентичности, чувства принадлежности к родной культуре, осознанию ее моральных норм и ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Узгорок, М. Ю.* Расширение сферы проявления патриотизма как культурной ценности: (на материале современной белорусской культуры) : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Узгорок Марина Юрьевна. – Гродно, 2012. – 133, [5] л.
2. *Москвина, И. К.* Понятие «культурная ценность»: философско-культурологические аспекты / И. К. Москвина // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 5–7 (14). – С. 237–245.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – 709 с. : ил.
4. *Ляшчынская, В. А.* Ідыяматыка беларускай мовы ў лінгвакультуралагічным асвятленні : вучэб. дапам. / В. А. Ляшчынская. – Мінск : РІВШ, 2019. – 250 с.
5. *Изотова, Н. Н.* К вопросу о прочтении «культурного кода» в лингвокультурологии / Н. Н. Изотова // Культура и цивилизация. – 2020. – Т. 10. – № 4А. – С. 5–11. – DOI: 10.34670/AR.2020.42.95.001.
6. *Алефиренко, Н. Ф.* Фразеология в свете современных лингвистических парадигм : монография / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Элпис, 2008. – 270, [1] с.
7. *Колесников, А. А.* Диалог языков и культур в условиях полилингвального обучения: лексический аспект / А. А. Колесников // Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу : монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М. : Издат. дом ВКН, 2021. – С. 308–324.
8. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура. Три лингвострановедческих концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; под ред. и с послесловием акад. Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
9. *Мудрость слова сквозь века и народы: десятиязычный словарь фразеологических эквивалентов* / Н. А. Гончарова [и др.] ; под ред. Н. А. Гончаровой. – Минск : Беларус. навука, 2014. – 407 с.
10. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

11. *Кунин, А. В.* Курс фразеологии современного английского языка : [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1986. – 336 с.
12. *Алефиренко, Н. Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – 4-е изд., стереотип. – М. : Флинта : Наука, 2014. – 282[1] с.
13. Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (date of access: 24.10.2024).

Поступила в редакцию 10.11.2024

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 2 (46) / 2024

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *Е. И. Ковалёва, Т. М. Нехай*
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@mslu.by

Подписано в печать 18.12.2024. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура PT Astra.
Ризография. Усл. печ. л. 8,14. Уч.-изд. л. 8,61. Тираж 100 экз. Заказ 45.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2014 г. № 1/377, ЛП № 38200000064344 от 10.07.2020 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192