

ВЕСТНИК МГЛУ

№ 1 (47) / 2025

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

<i>Гладейчук Е. В.</i> О подготовке учителей иностранных языков в Беларуси во второй половине XX века	7
<i>Грицкевич Н. П., Богова М. Г.</i> Воспитательный потенциал учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи».....	17
<i>Ерофеев Г. В.</i> Субъектность и функциональные ресурсы педагогической деятельности	25
<i>Кондратьева И. П.</i> Комбинирование технологий при проектировании учебных занятий по педагогике.....	33
<i>Усенко И. С.</i> Деятельность будущего учителя по формированию ценностных ориентаций старшеклассников в ходе педагогической практики.....	46

Психология

<i>Валуйская Т. Л.</i> Музыкальная фасилитация распознавания и понимания студентами эмоций в художественном тексте	55
---	----

Методика преподавания иностранных языков

<i>Вальковский М. А., Коршук Е. В., Маркович А. А.</i> Проектный метод в высшем образовании: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки	66
--	----

<i>Джух Е. Н., Зданович Е. С.</i> Эвристический диалог как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку	76
<i>Колос М. С.</i> Понятие «функциональная грамотность» в современном языковом образовании	86
<i>Лущинская О. В.</i> Роль и место медиатекстов в обучении иноязычной письменной коммуникации студентов-журналистов	95
<i>Пузенко И. Н.</i> Качественные параметры обучения и воспитания как приоритеты дальнейшего развития высшего технического образования	102
<i>Соловьёва О. А.</i> Проектирование интерактивного ассистента «PALLS» как средства управления дистанционным обучением студентов иностранному языку	111
<i>Урбанович И. Г., Надумович Л. М.</i> Имена белорусской культуры на занятиях РКИ: Змитрок Бядуля (на материале литературной сказки «Клад»)	125

CONTENTS

Pedagogy

<i>Gladeichuk E.</i> Foreign Language Teacher Training in Belarus in the Second Half of the 20th Century	7
<i>Gritskevich N., Bogova M.</i> Educational Potential of the Academic Subject “Oral and Written Speech Practice”	17
<i>Erofeenko G.</i> Subjectivity and Functional Resources of Pedagogical Activity	25
<i>Kandratsyeva I.</i> Technological Integration in the Design of Pedagogy Seminar Sessions	33
<i>Usenko I.</i> Activities of a Future Teacher to Form Value Orientations of Senior Pupils During Pedagogical Practice	46

Psychology

<i>Valuyskaya T.</i> Musical Facilitation of Students’ Recognition and Understanding of Emotions in Literary Texts	55
---	----

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Valkouski M., Korshuk E., Markovich A.</i> The Method of Project-Based Learning in Higher Education: Integration of Professional and Foreign Language Training	66
---	----

<i>Jukh A., Zdanovich A.</i> Heuristic Dialogue as a Means of Forming Foreign Language Communicative Competence of Foreign Students in Teaching Russian	76
<i>Kolos M.</i> The Concept of “Functional Literacy” in Modern Language Education.....	86
<i>Luschinskaya O.</i> The Role and Place of Media Texts in Teaching Foreign Language Written Communication to Students-Journalists	95
<i>Puzenko I.</i> Quality Parameters of Training and Education as Priorities for Further Development of Higher Technical Education	102
<i>Solovyova O.</i> Designing “Personalised Assistant for Language Learning Support” as a Means of Managing Students’ Distance Learning of a Foreign Language	111
<i>Urbanovich I., Nadumovich L.</i> Names of Belarusian Culture in Russian as a Foreign language: Zmitrok Byadulya (Based on the Literary Fairy Tale <i>Treasure</i>)	125

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.147:811(476) «1950/1999»

Гладейчук Екатерина Владимировна

*аспирант кафедры педагогики
и психологии*

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Ekaterina Gladeichuk

*PhD Student of the Department
of Pedagogy and Psychology*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus*

e-mail: katygladeychuk@gmail.com

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN BELARUS IN THE SECOND HALF OF THE 20th CENTURY

В статье рассматриваются вопросы подготовки учителей иностранных языков в Беларуси во второй половине XX века. Выявлены факторы, оказавшие влияние на содержание и организацию образовательного процесса.

Ключевые слова: система подготовки педагогических кадров; государственная политика в области образования; содержание образования; учебный план.

The article examines issues of foreign language teacher training in Belarus in the second half of the 20th century. Factors that influenced the content and the organization of the educational process are identified.

Key words: teacher training system; state education policy; educational content; curriculum.

Современный учитель иностранного языка должен быть готов обучать ему как средству межкультурной коммуникации, обеспечивать диалог родной культуры и культур народов мира, выступать транслятором национальной культуры. Обозначенные требования должны быть учтены в процессе подготовки будущих учителей. С целью осмысления избираемых путей их реализации представляется необходимым изучить особенности формирования, становления и развития системы подготовки учителей иностранных языков. Проанализировав состояние вопроса в контексте требований системного,

комплексного, исторического, культуроведческого подходов, правомерно обозначить следующие ключевые этапы развития этой системы на территории Беларуси во второй половине XX века:

- ♦ формирование содержательных и процессуальных основ подготовки учителей иностранных языков в БССР (1950-е гг.);
- ♦ становление системы подготовки учителей иностранных языков в БССР (1960-е гг.);
- ♦ развитие системы подготовки учителей иностранных языков в БССР (1970–1980-е гг.);
- ♦ становление национальной системы подготовки учителей иностранных языков в Республике Беларусь (1990-е гг.).

Подготовка педагогических кадров в БССР осуществлялась на основе решений ЦК КПСС, центральных органов власти СССР и БССР. Контент-анализ документов, принятых в советский период, позволяет говорить о том, что рассматриваемая система подготовки развивалась на основе положений марксистско-ленинской идеологии; последовательно осуществлялся поиск путей качественной организации образовательного процесса. При этом в центре внимания неизменно стояли вопросы становления личности учителя.

Особенности подготовки определялись потребностью страны в педагогических кадрах. В 1948 году в соответствии с постановлением Совета Министров СССР от 4 октября 1947 г. был открыт Минский государственный педагогический институт иностранных языков для подготовки педагогических кадров по английскому, немецкому, французскому языкам. Каждый студент получал возможность овладеть одним иностранным языком с правом его преподавания. Срок обучения составлял 4 года. С 1956 года каждый обучающийся изучал два иностранных языка, при этом срок обучения увеличился до 5 лет. Студенты, изучавшие английский язык, получили возможность овладеть немецким языком, а изучавшие немецкий и французский языки – родными языками (русским и белорусским) с возможностью их преподавания [1; 2]. Однако уже в 1960 году прекратился набор абитуриентов на специальности «Французский язык и русский язык и литература», «Французский язык и белорусский язык и литература». Вместо этого была открыта специальность «Французский язык и немецкий язык». В 1962 году начинается подготовка учителей по специальности «Испанский язык и второй иностранный язык». В это же время начало функционировать вечернее отделение. Срок обучения на нем составлял 5 лет. Выпускники получали право преподавать один иностранный язык.

В 1963 году подготовка педагогических кадров по иностранным языкам стала осуществляться одновременно по двум учебным планам: четырехлетнему и пятилетнему. Студенты, обучавшиеся 5 лет, изучали два иностранных языка, а обучавшиеся 4 года – один иностранный язык. Однако уже с 1964 года все студенты стали обучаться 5 лет. Специальности «Немецкий

язык и русский язык» и «Немецкий язык и белорусский язык» были упразднены. В 1965 году прекратился прием на заочное отделение по специальности «Английский язык», а в 1967 году сократился набор абитуриентов на специальность «Немецкий язык». В этом же году прекратило работу вечернее отделение, поскольку студенты, обучавшиеся на нем, «не работали в системе народного образования и не предполагали перейти по окончании института на педагогическую работу» [3].

В 1968 году была открыта новая специальность «Прикладная лингвистика и иностранный язык (английский)» с квалификацией «Учитель иностранного языка, специалист в области прикладной лингвистики». Срок обучения составлял 5 лет. После этого в течение 20 лет изменений сроков обучения и специальностей, по которым осуществлялась подготовка, не было. В 1988 году в действие вступил новый учебный план, согласно которому подготовка педагогических кадров была организована по специальностям «Учитель иностранного языка средней школы» (с указанием 2 иностранных языков) или «Переводчик-референт и учитель иностранного языка».

Как уже отмечалось, содержание образования будущих учителей включало изучение основ марксистско-ленинской идеологии. Ставилась задача воспитания педагогических кадров, непримиримых к буржуазной идеологии. Значимость решения этой задачи подтверждается государственными документами: постановление ЦК ВКП (б) «О мерах по устранению недостатков в подборе, подготовке и переподготовке кадров преподавателей основ марксизма-ленинизма, политэкономии и философии высших учебных заведениях» (1949) и постановление Совета Министров СССР № 1863 «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием» (1954) [4; 5]. В 1956 году был принят новый учебный план, в котором предусматривалось изучение учебных дисциплин «История КПСС», «Диалектический и исторический материализм», «Политэкономия». В 1960-е годы работа по совершенствованию воспитания будущих учителей иностранных языков в духе коммунистических идей была усилена: студенты начали изучать коммунистическую этику, марксистско-ленинскую эстетику, основы атеизма.

Вопросы идейно-политического воспитания педагогических кадров оставались в центре внимания ЦК КПСС и правительства Советского Союза в 1970-е и 1980-е годы. В 1973 году Верховный Совет СССР принял закон «Об утверждении основ законодательства Союза СССР и союзных республик о народном образовании», в котором была заявлена необходимость воспитать «идейно убежденных, активных строителей коммунистического общества с высокими гражданскими и нравственными качествами, коллективистов, патриотов и интернационалистов, готовых к защите социалистического Отечества» [6]. Объем учебного времени, отводимый на овладение

социально-политическими дисциплинами, вновь увеличился. В учебный план были включены дисциплины «Военная подготовка» (для лиц мужского пола), «Гражданская оборона», «Введение в специальность», «Советское право» и спецкурсы: «Социалистический образ жизни», «Основы научного атеизма», «Современное международное положение СССР», «Критика современных антимарксистских, антиленинских экономических теорий», «Критика основных направлений антикоммунизма», «Марксистско-ленинская эстетика», «Проблемы современной идеологической борьбы».

Обобщая принятые ЦК КПСС и правительством СССР решения по совершенствованию идейно-политической подготовки, можно утверждать, что в совокупности они были нацелены на последовательное эффективное обеспечение формирования у будущих учителей иностранных языков стойкого марксистско-ленинского мировоззрения.

Содержание психолого-педагогического компонента образования учителей иностранных языков в БССР также постоянно совершенствовалось. При этом главная задача неизменно состояла в обеспечении воспитания педагогических кадров как проводников идей марксизма-ленинизма. В 1950-е и 1960-е годы учебными дисциплинами, обязательными для изучения, являлись «Психология», «История педагогики», «Педагогика», «Методика преподавания первого иностранного языка». В 1956 году число обязательных дисциплин увеличилось за счет курсов «Школьная гигиена», «Спецсеминар по педагогике» и «Внеклассная работа в школе». Цель состояла в повышении уровня готовности студентов к внеурочной воспитательной работе с учащимися. В этом же году были приняты дополнительные меры по усилению теоретико-практической подготовки будущих учителей, что выразилось во введении обязательного выполнения курсовых работ по учебным дисциплинам «Педагогика», «Психология» и «Методика преподавания первого иностранного языка». Одновременно в целях более эффективного формирования у студентов профессионально-личностных качеств, педагогических умений и навыков увеличился объем практики на базе средней общеобразовательной школы, была введена педагогическая практика в пионерских лагерях (3 недели).

Можно констатировать, что содержательные и процессуальные основы психолого-педагогической подготовки учителей иностранных языков сложились в 1950-е и 1960-е годы. В 1970 году Министерство Просвещения СССР поставило задачу по обеспечению ее непрерывности [7]. С этой целью в учебный план были включены курсы «Введение в специальность», «Введение в педагогику», «Профессиональная ориентация», «Методика проведения факультативных занятий по иностранному языку в школе», «Методика воспитательной работы», «Семинар по проблемам педагогики, психологии и методики».

С целью обеспечения высокого уровня «понимания будущими учителями проблем советской педагогики и развития педагогического мышления» [7] вместо учебной дисциплины «Педагогика с историей педагогики» были введены самостоятельные учебные дисциплины «История педагогики» и «Педагогика школы». Учебная дисциплина «Психология» была разделена на две самостоятельные дисциплины «Общая психология» и «Возрастная и педагогическая психология». Принятые меры были призваны обеспечить более глубокое овладение знаниями о «закономерностях физического развития школьников, их физиологических особенностях и возрастных различиях» [7]. Кроме этого, в учебном плане была увеличена продолжительность педагогической практики в пионерских лагерях на 3-м курсе и педагогической практики с отрывом от учебных занятий на 4-м и 5-м курсах на 3 и 2 недели соответственно. Принятые меры обеспечили непрерывность теоретической и практической психолого-педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков.

Историко-сопоставительный анализ содержания языковых учебных дисциплин свидетельствует о следующем. В 1950-х годах они были разделены на теоретические («Теоретическая фонетика», «Теоретическая грамматика», «Лексикология», «История языка», «Литература страны изучаемого языка», «География страны изучаемого языка», «История страны изучаемого языка») и практические («Практическая фонетика первого иностранного языка», «Практическая грамматика первого иностранного языка», «Лексика первого иностранного языка»). В дополнение к обозначенным учебным дисциплинам, в 1956 году были введены учебные курсы «Практикум по устной речи», «Анализ текста и письменная практика», «Перевод». Обучение иностранному языку осуществлялось на основе грамматико-переводного метода, реализация которого предполагала последовательную опору на родной язык при освоении иностранного. В центре внимания было овладение письменной речью и письменным переводом, в результате чего возник дисбаланс между развитием у обучающихся умений и навыков устной и письменной речи.

В 1964 году с целью формирования у студентов целостного представления о системе изучаемого иностранного языка теоретические и практические языковые дисциплины были объединены в общий практический курс иностранного языка. Однако уже в 1970 году данная мера была признана неэффективной, что обусловило повторное разделение языковых дисциплин. В это время будущие учителя начали в обязательном порядке изучать второй иностранный язык с возможностью его последующего преподавания; факультативно можно было изучать третий иностранный язык.

Во второй половине 1980-х годов возникла потребность в практическом владении иностранными языками широкими слоями населения, что обусловило изменение подхода к их преподаванию: усилилась коммуникативная

направленность обучения иностранным языкам; получило распространение взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения на занятиях [8].

Определяя особенности подготовки будущих учителей иностранных языков в 1970-е и 1980-е годы, необходимо отметить роль и влияние на нее принятых государственных документов: постановления Совета Министров СССР № 463 «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы» (1972), «Проекта квалификационной характеристики учителя иностранных языков» (1974), «Профессиограммы учителя иностранных языков» (1977), приказа Министерства Просвещения СССР № 24 «Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения» (1978), постановления Совета Министров СССР № 316 «О мерах по совершенствованию подготовки и повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования, а также улучшению условий их труда и быта» (1984), «Профессиограммы учителей иностранных языков» (1985) [8; 9; 10; 11]. Принятые в обозначенных документах решения содержали требования к личности учителя и его деятельности. Главное состояло в том, что учитель был обязан «служить примером для учащихся, быть образцом высокой коммунистической нравственности, идейной убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции» [9], «обучать иностранному языку на высоком идейном, научном и методическом уровне, осуществлять коммунистическое воспитание учащихся, формировать у учащихся умения и навыки, внедрять наиболее эффективные формы, методы и технические средства обучения» [10], владеть «навыками воспитательной деятельности в ученических коллективах, классного руководства, организации комсомольской и пионерской работы» [11].

Представление о подготовке учителей иностранных языков было бы неполным без обозначения мер, которые принимались в целях побуждения высокоуспевающих выпускников средних общеобразовательных школ к поступлению в педагогические учебные заведения. В 1960-е годы правительство СССР развернуло работу по привлечению на обучение лучших выпускников школ, поощрению студентов и по предоставлению материальной помощи [12]. Существенно увеличилось финансирование педагогических учебных заведений с целью обеспечения их современным оборудованием и создания благоприятных условий обучения, что также влияло на выбор абитуриентами профессии учителя. Решение обозначенных вопросов оставалось на повестке дня и в последующие годы, вплоть до начала 1990-х годов.

Обобщая изложенное, правомерно утверждать, что к началу 1990-х гг. удалось создать систему подготовки педагогических кадров, способных не

только обучать иностранному языку, но и воспитывать школьников в духе идей коммунизма, обеспечивать гражданское становление учащихся. Однако дальнейшего развития эта система не получила по причине распада Советского Союза.

В связи с образованием в 1991 году Республики Беларусь как независимого государства возникла необходимость создания национальной системы подготовки учителей иностранных языков. Ее становление совпало с началом распространения университетской модели высшего образования. В рамках этой модели все будущие учителя изучали два иностранных языка. По окончании обучения им присваивалась квалификация «Филолог, преподаватель 2-х иностранных языков», «Филолог, преподаватель иностранного языка, белорусского языка и литературы». Кроме двух иностранных языков, студенты осваивали одну из следующих специализаций: «Зарубежная литература», «Белорусский язык как иностранный», «Русский язык как иностранный», «Прикладная лингвистика», «Страноведение». Срок обучения составлял 5 лет.

Важно отметить, что в 1990-е годы в Республике Беларусь увеличилось число высших учебных заведений, в которых получали образование будущие учителя иностранных языков. Их подготовка стала осуществляться также на базе средних специальных учебных заведений, что свидетельствовало о возросшей потребности в кадрах.

В основу создания национальной системы подготовки учителей иностранных языков был положен лучший советский опыт, который получил переосмысление с учетом складывающейся ситуации. Коренные изменения претерпело содержание идейно-политического компонента образования. Фактически социально-политические учебные дисциплины советского периода были исключены из учебного плана. Вместо учебной дисциплины «Марксистско-ленинская философия» была введена дисциплина «Философия», вместо дисциплины «Политическая экономия» – «Экономическая теория». Обязательными для освоения стали дисциплины «Становление белорусской государственности», «Политическая история», «История Беларуси и белорусоведение», «Белорусоведение», «Панорама культуры», «Европейская цивилизация и литература», «Правоведение». Изучение данных учебных дисциплин было направлено на воспитание будущих учителей как граждан и патриотов Республики Беларусь, обладающих глубокими знаниями истории и культуры страны.

С целью повышения уровня теоретического и практического владения иностранными языками был увеличен объем учебного времени на изучение языковых учебных дисциплин «История языка», «Теоретическая фонетика», «Лексикология», «Теоретический курс второго иностранного языка», «Практика речи и грамматика основного иностранного языка», «Второй иностранный язык». Преподавание иностранных языков стало осуществляться на основе коммуникативно-ориентированного подхода.

Произошли изменения в содержании психолого-педагогического компонента образования. В учебных планах, принятых в 1992, 1995, 1996, 1997, 1999 годах, последовательно увеличивался объем учебного времени на изучение педагогики, психологии, методики преподавания иностранных языков; были введены спецкурсы «Актуальные проблемы гигиенического воспитания школьников», «УМК для средней школы», «Современные технологии воспитания».

Важно отметить тот факт, что в Республике Беларусь продолжилась работа по привлечению на обучение талантливых выпускников средних общеобразовательных школ. Награжденным золотой или серебряной медалью предоставлялось право на поступление в высшие учебные заведения без вступительных испытаний.

На основании изложенного можно констатировать, что в 1990-е годы началось становление национальной системы подготовки учителей иностранных языков, направленной на обеспечение потребностей молодого независимого белорусского государства.

Изучение состояния вопроса позволяет заключить, что на формирование, становление и развитие системы образования педагогических кадров по иностранным языкам на территории Беларуси во второй половине XX века оказывали влияние четыре фактора:

- ♦ *идеологический фактор*, суть которого в советский период состояла в обеспечении воспитания учителей иностранных языков как интернационалистов, преданных идеям марксизма-ленинизма и коммунизма. В 1990-е годы суть этого фактора проявилась в стремлении воспитать патриотов Республики Беларусь, обладающих глубокими знаниями белорусской истории и культуры;

- ♦ *социальный фактор*, выразившийся в принятии мер по привлечению на обучение талантливых выпускников средних общеобразовательных школ; материальной поддержке обучающихся; ориентации государства на целенаправленное обеспечение высококвалифицированными кадрами регионов Беларуси как в советский период, так и в 1990-е годы;

- ♦ *экономический фактор* – как система мер, направленных на осуществление модернизации педагогических учебных заведений, в которых имела место подготовка педагогических кадров по иностранным языкам;

- ♦ *дидактический фактор* – целенаправленное и последовательное внесение изменений в содержание образования в соответствии с развитием педагогической науки, требованиями текущей социально-экономической и политической ситуации в стране и мире.

Правомерно сделать вывод о том, что к началу XXI века в Республике Беларусь была создана система подготовки педагогических кадров по иностранным языкам, отвечавшая потребностям сложившейся ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Переходные учебные планы и программы за 1948–1949 учебный год // Национальный архив Республики Беларусь (далее – НАРБ). – Ф. 1154. Оп. 1. Д. 18. Л. 1–4.
2. Учебные планы и программы за 1960–61 учебный год // НАРБ. – Ф. 1154. Оп. 1. Д. 196. Л. 12–13.
3. Пятилетний план развития Минского государственного педагогического института иностранных языков на 1966–1970 годы // НАРБ. – Ф. 1154. Оп. 1. Д. 447. Л. 3–12.
4. О мерах по устранению недостатков в подборе, подготовке и переподготовке кадров преподавателей основ марксизма-ленинизма, политэкономии и философии в высших учебных заведениях : постановление ЦК ВКП (б) от 16 июня 1949 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898–1986). – 9-е изд., доп. и испр. – М. : Политдат, 1985. – Т. 8. – С. 190–249.
5. Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием : постановление Совета Министров СССР от 30 августа 1954 г. № 1863 // КонсультантПлюс. Россия: справ. правовая система (дата обращения 29.12.2024).
6. Об утверждении основ законодательства Союза СССР и союзных республик о народном образовании: Закон СССР от 19 июля 1973 года № 4536-VIII // КонсультантПлюс. Россия : справ. Правовая система (дата обращения: 29.12.2024).
7. Методическое руководство к учебным планам педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» // НАРБ. – Ф. 1154. Оп. 1. Д. 572. Л. 2–7.
8. *Смирнова, Т. Ю.* Содержание образования будущих учителей иностранных языков: история и современность / Т. Ю. Смирнова // Вестн. Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 2. – С. 132–137.
9. О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 июня 1972 г. // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. – URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7833.htm (дата обращения: 29.12.2024).
10. Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения : приказ Министерства просвещения СССР от 20 февраля 1978 г. № 24 // КонсультантПлюс. Россия : справ. правовая система (дата обращения: 29.12.2024).

11. О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров, системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий их труда и быта : постановление Совета министров СССР от 12 апреля 1984 г. № 316 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/765707572> (дата обращения: 29.12.2024).
12. О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране : постановление Совета Министров СССР от 3 сентября 1966 г. № 729 // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. – URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6463.htm (дата обращения: 29.12.2024).

Поступила в редакцию 01.04.2025

УДК 811.111'271.16–378.147.88–37.03

Грицкевич Наталия Петровна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иноязычного речевого
общения

Минский государственный лингвистический
университет

г. Минск, Беларусь

Natalia Gritskevich

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Foreign Language Communication

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

e-mail: gritskevich7@gmail.com

Богова Майя Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иноязычного речевого
общения

Минский государственный лингвистический
университет

г. Минск, Беларусь

Maya Bogova

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Foreign Language Communication

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

e-mail: bomaya@gmail.com

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ»

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE ACADEMIC SUBJECT “ORAL AND WRITTEN SPEECH PRACTICE”

Всестороннее развитие личности является актуальной проблемой в современном языковом образовании. Важность решения этой проблемы в высшей школе обусловлена необходимостью формирования ценностных ориентаций и мотивации к саморазвитию у будущих специалистов в области межкультурной коммуникации. В статье анализируется воспитательный потенциал реализации этой задачи при изучении учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи».

Ключевые слова: воспитание; воспитательный потенциал; практика устной и письменной речи; студенты.

Comprehensive development of personal qualities is a pressing issue in modern language education. The importance of solving this problem in higher education is determined by the need to form value orientations and motivation for self-development in future specialists in intercultural communication. The article analyzes the educational potential of the university course “Oral and written speech practice” in implementing this task.

Key words: education; educational potential; oral and written speech practice; students.

Тезис о том, что воспитание молодежи – это национальная задача, которая должна осуществляться всегда и везде, не требует особых доказательств. Новое поколение должно быть умнее, морально и нравственно сильнее, более развитым творчески по сравнению с предыдущими. Наша молодежь, студенты – это будущие специалисты, переводчики, эксперты в области межкультурной коммуникации, которые будут представлять страну в профессиональной сфере общения. И эта задача, которая всегда стоит перед обществом, а государство – один из самых эффективных инструментов регулирования общественных отношений. Поэтому эффективная государственная политика в области воспитания молодежи – важнейшее условие для ее выполнения.

Большая российская энциклопедия определяет: воспитание как «целенаправленное создание условий для развития личности и ее соответствия ценностям и интересам общества. Воспитание направлено на формирование как поведения ..., так и мотивационно-смысловых компонентов психики. Воспитание в широком смысле понимают как влияние общества на личность, отождествляя его с социализацией ...; в узком смысле воспитание – одна из сторон образования (наряду с обучением), целенаправленная деятельность, призванная формировать ... систему качеств личности, взглядов, убеждений и т. п.» [1].

В Кодексе Республики Беларусь в Статье 17 «Воспитание в системе образования» применяется следующее определение: «Воспитание – целенаправленный процесс формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [2]. Документ четко определяет задачи и требования к воспитанию и обозначает основные его составляющие.

Для современной психолого-педагогической науки и практики все более доминирующее значение приобретает понимание воспитания как средства, направленного на создание условий для саморазвития и самовоспитания личности, максимально полного освоения ею материальных и духовных ценностей, культуры общественного бытия (И. А. Зимняя, Н. И. Кочетов, Ю. М. Орлов, В. И. Слободчиков, Л. И. Шумская и др.).

В этой связи необходимо сформулировать миссию преподавателя не только как транслятора знаний, но и как активного агента воспитания студентов в учреждении высшего образования (УВО). В современной педагогике высшей школы произошла постепенная замена традиционной парадигмы образования, основанной на пассивном усвоении знаний и воспитании «человека знающего», на новую, в основу которой положен принцип формирования «человека мыслящего», способного к творчеству, саморазвитию и самосовершенствованию. Воспитательной работе уделяется особое внимание, т.к. она способствует становлению личности студента как субъекта культуры и творчеству преподавателя [3].

Рассмотрев вышеприведенные подходы, на наш взгляд, можно сделать вывод о том, что воспитание – это процесс и результат целенаправленно-

го влияния на развитие личности студента, его отношений, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения с целью подготовки его к дальнейшей профессиональной, общественной и культурной деятельности.

Сегодня под воспитательной работой понимают чаще всего внеучебную деятельность, забывая при этом, что воспитание наряду с обучением является одним из компонентов образования, суть которого состоит в развитии личности студента. Такое противоречивое понимание воспитательной работы как преимущественно внеаудиторной, через организацию воспитательных мероприятий, не учитывает, что образовательный процесс в высшей школе имеет огромный воспитательный потенциал, сегодня недостаточно реализуемый. Таким образом, воспитательная деятельность должна осуществляться как во внеучебной работе, так и в образовательном процессе.

Как осуществляется воспитательная деятельность в рамках учебного процесса, можно рассмотреть на примере опыта работы кафедры иноязычного речевого общения факультета межкультурных коммуникаций (ФМК) Минского государственного лингвистического университета. Кафедра обеспечивает изучение студентами 1 и 2 курсов учебного модуля «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский язык)», включающего две учебные дисциплины «Практика устной и письменной речи I» и «Практика устной и письменной речи II», что является составной частью лингвистической подготовки специалистов по межкультурной коммуникации и переводчиков-референтов.

В соответствии с образовательным стандартом по специальности 6-05-0231-03 «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации (с указанием языков)» изучение учебного модуля «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский язык)» направлено на формирование следующих компетенций:

- ♦ осуществление коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- ♦ осуществление иноязычной коммуникации в соответствии с нормами и узусом языковой системы.

Согласно учебной программе содержание учебных дисциплин модуля, формы контроля и технологии обучения направлены не только на приобретение обучающимися теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для освоения специальности, но и на развитие ценностно-личностного, духовного потенциала обучающихся, формирование у них гражданско-патриотических качеств, готовности к активному участию в экономической, социально-культурной и общественной жизни страны. С учетом данных требований программы на кафедре коллективом авторов разработано пособие для изучения учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи I» [4; 5].

В осуществлении воспитательной деятельности в образовательном процессе кафедра иноязычного речевого общения руководствуется следующими подходами:

- 1) *культурологическим* – ориентация деятельности студента на развитие общей и профессиональной культуры специалиста;
- 2) *гуманистическим* – обеспечение приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития его личности;
- 3) *личностно-ориентированным* – создание условий для развития личности студента, его индивидуальности; дифференцированный подход к студентам с различным уровнем языковой подготовки.

Признание важности гуманизации и гуманитаризации образования в лингвистическом университете должно подкрепляться повышением качества общегуманитарной подготовки студентов, а значит, возрастанием роли дисциплин, непосредственно направленных на формирование базовой культуры специалиста, к которым и относится учебная дисциплина «Практика устной и письменной речи». При этом необходимо также учитывать специфику гуманитарного университета, особенности факультета и профессиональной направленности подготовки студентов.

В реализации воспитательной функции педагогического процесса в лингвистическом университете имеются неиспользованные резервы, которые могут и должны быть качественно реализованы. Так, первостепенное место в осуществлении воспитания в процессе обучения студентов первого курса ФМК занимает решение вопросов их успешной адаптации к учебе в университете.

Воспитательная работа преподавателей кафедры со студентами первого курса направлена, с одной стороны, на оказание помощи первокурсникам в адаптации к особенностям педагогического процесса в высшей школе, с другой – на повышение культурного уровня студентов через привитие ценностей корпоративной культуры УВО, «университетского духа», культивирование чувства гордости за принадлежность к университету.

Преподаватели осознают, что все учебные материалы, включая языковые, должны содержать воспитательный компонент. Важнейшими задачами воспитания обобщенно можно назвать формирование мировоззренческих качеств, навыков критического мышления и личностное становление. Среди них выделяются основные составляющие, которые нельзя упустить в образовательном процессе.

Так, при изучении первых разделов программы по теме “Human Personality” предложенное задание сделать краткую самопрезентацию о себе и своих интересах позволяет сформировать особую атмосферу равенства с партнерами, взаимодействия и сотрудничества, осознавать себя частью единого коллектива. Интерактивный характер такой работы создает необходимые

социально-психологические условия для успеха обучения, а значит, для саморазвития и самореализации. Это содействует и воспитанию психологической культуры студентов.

Освоение раздела программы «Human Personality» включает темы «Мой автопортрет», «Портрет моего друга», направленные на формирование ценностей самопознания, самоуважения, толерантности, умения видеть в других людях позитивные качества. Они дают возможность для обсуждения черт характера и качеств личности, необходимых для развития самосознания, способностей к самоанализу, пониманию и оценке характера другого человека, что важно для успешной социализации и самореализации в будущей профессии.

На начальном этапе языкового образования в лингвистическом университете обучение включает сферу бытового общения, что обеспечивает преемственность с содержанием общего среднего образования, но прорабатывается на более высоком, проблемном уровне осмысления. При освоении темы «Family Life» на практических занятиях студенты изучают, обсуждают и сравнивают семейные ценности, традиции, обычаи в англоязычных странах и Беларуси, вопросы формирования здоровых отношений в семье, взаимоотношений между родителями, детьми, сверстниками, затрагивая отдельные вопросы нравственности и морали. Большой интерес студентов вызывают дебаты при обсуждении проекта «Advantages and disadvantages of being a teenager in the digital age», когда они могут выразить свое отношение к этой проблеме, понять роль семьи в формировании уважительного отношения к традиционным семейным ценностям, осознавать свою национальную идентичность через контекст культуры англоязычных стран.

В течение всего учебного года и особенно интенсивно в первом семестре ведется работа по оказанию помощи студентам-первокурсникам в адаптации к условиям жизни в университете и их изменившемуся статусу. Так, в рамках изучения раздела учебной программы «College Life» проводятся экскурсии по университету на английском языке, включающие ознакомление студентов с историей факультета и традициями университета. Такие мини-лекции и обсуждения – элемент воспитания «человека культуры» в широком смысле этого слова: от формирования у обучающихся бережного отношения к непосредственной окружающей среде до общечеловеческих, гуманистических ценностей; от формирования безопасного поведения в профессиональной и социальной деятельности до выработки понимания труда как личностной и социальной ценности.

Важную воспитательную роль играет обсуждение темы «Рациональное планирование рабочего дня студента», направленной на воспитание культуры быта и досуга, формирование ценностного отношения обучающихся к непосредственному материальному окружению, умения целесообразно и эф-

фективно использовать свободное время. Здесь важно добиться понимания важности ответственности за учебу и самостоятельного обучения, значимости развития организационных навыков, умения рационально планировать свой день. Все преподаватели в рамках данной темы проводят беседы о правильном распределении времени, эффективной организации учебы в университете, путях преодоления стресса перед экзаменами.

Подчеркнем, что все предметно-тематические разделы пособия для изучения учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи I» построены таким образом, что этапы работы с аутентичными текстами для чтения и обсуждения, коммуникативно-ориентированные упражнения, проблемные вопросы и творческие задания, а также задания для самостоятельной работы предполагают осуществление поликультурного воспитания, направленного на формирование у обучающихся толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий; патриотического воспитания и идейной убежденности, нацеленных на формирование активной гражданской позиции и патриотизма у обучающихся.

“Family Matters”, “Bringing up children” “Home, Sweet home” – уже сама формулировка тем задает вектор духовно-нравственного воспитания, направленного на приобщение к общечеловеческим и гуманистическим ценностям. Семейное и гендерное воспитание призвано сформировать у студентов ответственное отношение к семье, браку, воспитанию детей в соответствии с традиционными ценностями белорусского общества.

Изучение раздела программы «Meals» предоставляет возможность не только популяризовать белорусскую кухню, обсудить и поделиться новыми рецептами, но и привить чувство гордости за национальные особенности нашей культуры, развивать национальное самосознание. Была апробирована реализация творческого проекта на английском языке “Традиции белорусской кулинарии в контексте общемировых кулинарных тенденций”. В рамках этой темы преподаватели кафедры традиционно привлекают студентов к обсуждению вопросов «Table manners in Different Countries», «Comparing Table Manners in Belarus, Great Britain, France and Germany», способствующих повышению культурной осведомленности, формированию взгляда на кулинарию как на важную часть культуры народа.

Использование соответствующих активных методов обучения – таких как обмен мнениями, проектная работа, выступления в дискуссиях, “мозговой штурм”, сочинение на проблемную тему, участие в ролевых играх – также обладает большим воспитательным потенциалом. К примеру, проект по тематике раздела “Shopping and Money” позволяет решить задачу экономического воспитания, способствует формированию экономической культуры личности, демонстрирует возможность сочетания обучающих и воспитательных целей.

В рамках эстетического воспитания центральным звеном при реализации программы обучения устной и письменной речи выступают выявление

и развитие способности студентов к творчеству, выработка чувства прекрасного и формирование эстетического вкуса. Обсуждаемая тематика позволяет уделить внимание и формированию навыков здорового образа жизни, осознанию значимости здоровья как ценности и важности его сохранения.

Отдельно стоит упомянуть задействование воспитательных резервов во внеаудиторное время. Так, на завершающем этапе изучения раздела программы «College Life» на протяжении пяти последних лет на кафедре иноязычного речевого общения сложилась традиция проводить конкурс ораторского искусства «Public Speaking Competition» на тему «My View on Modern Education», в котором принимают участие все студенты первого курса ФМК (190–195 студентов).

Конкурс состоит из двух этапов. П е р в ы й э т а п реализуется в виде 2–3-минутной устной презентации темы, которую студент готовит в рамках управляемой самостоятельной работы и представляет на аудиторном практическом занятии по учебной дисциплине «Практика устной и письменной речи I» в группе. Во время презентации преподаватель и студенты группы задают участнику конкурса вопросы по теме. Отбор финалистов для участия в з а к л ю ч и т е л ь н о м э т а п е конкурса (каждая группа представляет 1–2 студентов), который проводится в апреле в рамках Дней науки МГЛУ, осуществляется преподавателем и студентами группы (на основе их ‘peer evaluation’). Победителей конкурса определяет жюри, куда входят опытные преподаватели кафедры. Затем происходит торжественное награждение победителей с вручением грамот и подарков с символикой университета.

Образовательная цель проведения конкурса ораторского искусства – формирование умений и навыков публичного выступления, а также развитие критического мышления студентов, специализирующихся в области межкультурной коммуникации. При этом решаются воспитательные задачи, направленные на формирование у студентов понимания важности образования для личного, профессионального и общественного развития, воспитание положительного отношения к академической деятельности.

Особенностью дисциплины «Практика устной и письменной речи I» на всех этапах является обучение общению, т.е. способности не только владеть языковыми средствами для понимания иноязычной фразы и возможности прореагировать на нее, но и высказаться, выразить свое мнение и отношение к обсуждаемой теме. Сосредоточенность на личности коммуникантов – важнейший канал воспитательного воздействия. Обучение культуре общения и развитие интереса к культуре и людям стран изучаемого языка, выработка потребности учить язык, чтобы овладеть им на профессиональном уровне, – это воспитательный резерв поддержания интереса к учебе, познанию мира, эффективной коммуникативной деятельности при решении актуальных задач в коллективном формате.

Взаимосвязь, систематичность, системность и непрерывность воспитания как в образовательном процессе со всем арсеналом методических средств: заданий, текстов, фильмов, аудиозаписей, песен, фотографий и др., так и во время внеаудиторной работы преподавателей на кураторских часах в группах – вот ключевые моменты, определяющие успех этой работы. Он может быть достигнут только при сочетании управления решением задач воспитания студенчества с созданием условий для проявления инициативы, автономности и самостоятельности самих студентов, с постоянным мониторингом достигнутых результатов.

Воспитание – это стратегический общенациональный приоритет. Потенциалом воспитания со всем разнообразием основных его составляющих обладает преподавание любой университетской дисциплины. При создании учебных материалов и разработке планов занятий необходимо вкладывать в них воспитательный компонент. Формирование системы взглядов и воззрений молодого поколения нельзя оставлять на самотек, здесь требуется целенаправленное качественное педагогическое воздействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/vospitanie-158f61> (дата обращения: 19.02.2025).
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании 13 января 2011 г. № 243-З. – URL: <https://bospc.by/wp-content/uploads/2023/10/ob-obrazovanii-243-z.pdf> (дата обращения: 20.02.2025).
3. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
4. Грицкевич, Н. П. Развиваем умения чтения и говорения = Developing reading comprehension and speaking skills : пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)» : в 2 ч. / Н. П. Грицкевич, М. Г. Богова, Т. В. Бусел. – Минск : МГЛУ, 2021. – Ч 1. – 272 с.
5. Грицкевич, Н. П. Развиваем умения чтения и говорения = Developing reading comprehension and speaking skills : пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)» : в 2 ч. / Н. П. Грицкевич, М. Г. Богова, Т. В. Бусел. – Минск : МГЛУ, 2021. – Ч 2. – 280 с.

Поступила в редакцию 26.03.2025

УДК 37.013

Ерофеев Геннадий Васильевич*аспирант кафедры кадровой политики
и психологии управления**Академия управления при Президенте
Республики Беларусь
г. Минск, Беларусь***Gennadiy Erofeenko***PhD Student of the Department
of Personnel Policy and Psychology
of Management**Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus
Minsk, Belarus
e-mail: 6730343@mail.ru*

СУБЪЕКТНОСТЬ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SUBJECTIVITY AND FUNCTIONAL RESOURCES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

В статье предпринята попытка установить взаимосвязь между субъектностью педагога и использованием им функциональных ресурсов в педагогической деятельности. Исследование направлено на выявление влияния субъектной позиции педагога на его способность эффективно применять доступные ресурсы для достижения образовательных целей. В статье представлен новый взгляд на педагогическую деятельность, которая рассматривается через призму субъектности педагога и его способности мобилизовать и эффективно использовать функциональные ресурсы.

Ключевые слова: *субъектность; педагогическая деятельность; функциональные ресурсы; профессиональное развитие; эффективность обучения; субъектная позиция; образовательная среда.*

The article attempts to establish the relationship between the teacher's subject position and the use of functional resources in pedagogical practice. The study aims to identify how the teacher's subjective stance influences their ability to effectively mobilize and utilize available resources to achieve educational goals. A new perspective on pedagogical practice is presented, examining it through the prism of teacher subjectivity and the capacity to manage functional resources efficiently.

Key words: *subjectivity; pedagogical activity; functional resources; professional development; learning effectiveness; subjective position; educational environment.*

В условиях трансформации системы образования особое значение приобретает развитие субъектных характеристик педагога как основы его профессионального становления. *Субъектность* представляет собой сложное, целостное личностное образование, определяющее активное и осознанное

участие в профессиональной деятельности. Она является фактором, обеспечивающим реализацию профессиональных способностей, включая рефлексию, инициативность, ответственность и способность к принятию ценностно значимых педагогических решений. Осмысление педагогом ключевых компонентов собственной профессиональной деятельности способствует формированию индивидуализированного и уважительного отношения к личности обучающихся.

При этом отношение педагога к себе как к субъекту образовательного процесса предполагает не только признание и принятие собственной активности и ответственности, но и признание учащихся как равноправных субъектов взаимодействия, обладающих способностью к целеполаганию, рефлексии, свободе выбора и ответственности за него. Субъектность возникает и развивается не изолированно, а в процессе целенаправленной деятельности и межличностного взаимодействия. Необходимым условием становления субъектности педагога является встреча с другим субъектом, обладающим осознанным отношением к себе как к действующему, самоопределяющемуся участнику образовательного процесса. В традиционных философских спорах о природе человека и его отношении к миру часто возникает разделение: человек как субъект познания и деятельности противопоставляется материальному миру как объекту его воздействия. В то же время человек по сути исключен из общей картины бытия.

Мы придерживаемся утверждения Г. В. Лобастова, что «становление субъектности можно теоретически развернуть только через анализ становления самой деятельности, в процессе которой и должна быть показана необходимость внутренних моментов ее и их реального конституирования в качестве форм идеального. Целостность этой деятельности и представлена в “Я”, одной из специфических функций которого является самосознание» [1, с. 137].

Вводя понятие «продуктивной активности субъекта», Э. Фромм подчеркивает, что «в современном понимании активность подразумевает не просто действие, а целенаправленное приложение энергии, приводящее к конкретному результату» [2, с. 58]. По мнению Э. Фромма, именно «субъект способен к такой «продуктивной активности», позволяющей ему раскрывать свой потенциал и оказывать положительное влияние на окружающих людей и даже предметы» [2, с. 58].

Разрабатывая методологические основы психологии, С. Л. Рубинштейн придавал большое значение сфере деятельности и подчеркивал проблему человека как субъекта деятельности. Ученый считает субъектность основной характеристикой человека и утверждает, что «человек – это субъект практической и теоретической деятельности, субъект практики истории. Он познает мир, изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя» [3, с. 55].

Мы согласны с определением В. А. Петровского, что «субъектность позволяет представить человека как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития – даже режиссёра), которому присущи и определённые предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразования» [4, с. 30].

По мнению А. В. Брушлинского, «субъект и объект – это всегда единая неразделимая система, они соотносительны и не существуют друг без друга» [5; 6]. Человек выступает субъектом, поскольку обладает разумом, он активен и коммуникабелен.

Как считает К. А. Абульханова, изучая взаимосвязь психологии и индивидуального сознания, личность является причиной и движущей силой, определяющей динамику, интенсивность и содержание жизни. Личности своей деятельностью изменяют и направляют ход событий, влияя на объективную логику жизни. Абульханова утверждает, что «личность как субъект деятельности может приспосабливать свои индивидуальные особенности, способности к конкретным задачам деятельности» [7, с. 154].

Любая образовательная среда определяется тремя основными и неизменными факторами: личностями учащихся и преподавателей, содержанием обучения и методом педагогического воздействия. Своеобразие каждого компонента формируется под влиянием культурных особенностей и уровня общественного развития.

Образовательная среда предусматривает организацию конкретных видов человеческой деятельности, направленных на развитие людей в конкретные функциональные единицы с четко заданными свойствами. По мнению А. Г. Асмолова, «образовательная ситуация перестает быть изолированной от культурного контекста и становится культурно-образовательной ситуацией со сменой ценностно-целевых ориентиров от полезности и практичности к достоинству и ответственности» [8, с. 55].

Определяя «субъектность педагога как личностное образование, интегрирующее в себе все свойства и качества педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности», Е. Н. Волкова считает, что «основу субъектности составляют самосознание и коммуникативные качества педагога» [9, с. 89]. В интерпретации Е. Н. Волковой «субъектность педагога представляет собой определенную педагогическую позицию, сущность которой состоит в диалогическом общении с учащимися, в актуализации субъектного начала в учащихся. Содержание субъектности находит свое отражение в особенностях взаимодействия педагога и учащихся: в установках на партнера и в особенностях речевого поведения» [9, л. 87].

Обобщение точек зрения, высказанных исследователями, приводит нас к выводу, что субъектность учителя выступает конститутивным качеством

и комплексным атрибутом личности учителя. Субъектность представляет собой качественное состояние личности педагога и является высшим уровнем профессионального развития личности педагога.

Рассуждая о миссии педагога в культурно-образовательной среде, Б. Д. Эльконин подчеркивал, что «учитель создает развивающую среду для учеников, являясь своеобразным проводником, медиатором между миром детской культуры и миром взрослой культуры» [10, с. 65]. Понимание посреднической миссии учителя является необходимой предпосылкой его субъектности.

Профессия педагога относится к категории социально-экономических профессий, и суть ее деятельности заключается в установлении отношений между субъектами образовательного процесса и обеспечении взаимообусловленных изменений. В контексте психологического воздействия Г. А. Ковалев предложил разделить модели влияния на «объективные модели влияния, модели влияния действием и модели влияния субъективным» [11, с. 78]. Обратимся к данной классификации моделей и выявим особенности их взаимодействия в образовательном процессе.

Объектная и деятельностная парадигмы в образовании имеют общие черты: акцент на функциональных ролях и восприятие обучающихся как объектов педагогического воздействия. В обеих моделях четко определены и распределены права и обязанности участников образовательного процесса.

При таком подходе, где человек рассматривается как пассивный объект, подверженный внешним воздействиям и формируемый деятельностью других, преобладает императивная стратегия. Основные функции этой стратегии – информирование и контроль.

Мы согласны с мнением А. Г. Асмолова, который «альтернативой к объектной и акциональной парадигмам предлагает развивающую, субъектную модель, в которой образование понимается как расширение возможностей выбора собственного жизненного пути каждым участником образовательного процесса» [8, с. 45].

Далее в нашем исследовании мы проследим взаимосвязь субъектности и функциональных ресурсов в педагогической деятельности.

Функциональные ресурсы в педагогической деятельности представляют собой совокупность различных элементов, которые способствуют эффективному обучению и развитию учащихся. Классификация этих ресурсов позволяет более четко определить их роль и значение в образовательном процессе, а также выявить возможности для оптимизации их использования.

П е р в о й группой функциональных ресурсов, на наш взгляд, являются материальные ресурсы. К ним относятся учебные материалы, оборудование, технологии и инфраструктура образовательного учреждения, наличие которых значительно повышает качество обучения, создавая условия для актив-

ного вовлечения учащихся в процесс. В т о р у ю важную группу представляют человеческие ресурсы. Это, прежде всего, педагоги, их квалификация, опыт и личные качества. Педагоги, обладающие высоким уровнем профессиональной подготовки и личной мотивации, способны создать эффективную образовательную среду, способствующую развитию субъектности учащихся. Кроме того, в эту категорию входят и другие участники образовательного процесса, такие как психологи, социальные работники и администраторы, которые могут оказывать поддержку и помощь в организации учебного процесса.

Т р е т ь е й группой являются информационные ресурсы. В современном образовательном процессе информация играет ключевую роль. Это не только учебные материалы, но и доступ к онлайн-ресурсам, образовательным платформам и базам данных. Эффективное использование информационных ресурсов способствует развитию критического мышления и самостоятельности учащихся.

Ч е т в е р т у ю группу функциональных ресурсов составляют временные ресурсы. Оптимизация учебного времени, распределение его между различными видами деятельности и организация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся позволяют повысить качество образования.

П я т а я группа – это организационные ресурсы. Эффективные организационные структуры и четкая система управления образовательным процессом способствуют созданию условий для успешного обучения. Важно, чтобы педагогические коллективы работали в едином ключе, разделяя общие цели и ценности, что, в свою очередь, повышает уровень субъектности как педагогов, так и учащихся.

Таким образом, функциональные ресурсы являются неотъемлемой частью педагогической деятельности, влияя на все аспекты образовательного процесса. Их гармоничное сочетание и оптимизация использования создают условия для достижения высоких результатов в образовании. Педагоги, осознающие значение этих ресурсов и умеющие эффективно их использовать, способны создать динамичную и продуктивную образовательную среду, содействующую развитию как учащихся, так и самих себя. Очевидно, что успешное использование функциональных ресурсов требует постоянного анализа и адаптации к изменяющимся условиям и потребностям образовательной среды, что в свою очередь способствует непрерывному профессиональному росту педагогов и повышению качества образования в целом.

Адаптация ресурсов к субъекту в педагогической деятельности представляет собой важный аспект, который влияет на эффективность обучения и развитие учащихся. В процессе образовательного взаимодействия необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося,

его интересы, способности и уровень подготовки. Это позволяет не только повысить мотивацию учащихся, но и оптимизировать использование всех доступных ресурсов.

Кроме того, субъектность педагогов играет не менее важную роль. Педагоги, осознающие свою субъектность, способны более эффективно использовать доступные ресурсы, как материальные, так и нематериальные. Они активно ищут новые подходы и методы, стремятся к постоянному профессиональному развитию, что позволяет им адаптироваться к изменениям в образовательной среде. Например, применение современных технологий и инновационных методов обучения становится возможным только тогда, когда педагог осознает свою роль как активного участника процесса. Это позволяет ему не только разнообразить методы преподавания, но и сделать обучение более интерактивным и увлекательным для учащихся.

Субъектность учителя предполагает отношение учителя к обучающимся. Учащиеся являются самооценностью учителя и предметом его образовательной деятельности. Отношение учителя к себе выступает как предмет его собственной воспитательной деятельности. Взаимозависимость этих отношений составляет особенность субъектности учителя. Если содержание хотя бы одного из этих отношений нарушено, то нельзя говорить о субъектности педагога. Он может быть объектом любой другой деятельности, но не обучения. Средством этой взаимосвязи служит предметная деятельность учителя.

Наши исследования показывают, что субъектность учителя является решающим фактором в развитии личности учащихся. Однако преподаватели часто делают акцент на передаче знаний, упрощают обучение до обмена информацией и считают, что профессиональное саморазвитие – это накопление знаний и овладение методами. Развитие личности и личностный рост учащихся часто игнорируются. Нет сомнений в том, что преподаватель призван быть компетентным и знающим, а сам процесс обучения должен носить в высшей степени развивающий характер. Однако для того, чтобы учащиеся были готовы к саморазвитию вне школы, им необходимо не только получать информацию, но и выстраивать определенную систему взаимоотношений с окружающим миром, с людьми, с самим собой с целью развития своей субъектности.

Мы считаем, что развитие субъектности обучающихся напрямую зависит от того, как педагоги видят свою роль – как активных участников образовательного процесса. Поэтому основой профессиональных качеств педагога является субъектность, которая базируется на осознанном отношении к жизни, гуманистической мотивации, внутреннем контроле за происходящим, позитивном, гибком и открытом самопознании. Очевидно, что необходимым условием проявления субъектности обучающихся выступает формирование субъектности педагогов в профессиональном образовании. Субъектность

учителей также является фактором развития демократического гражданского общества, целью педагогического образования, предпосылкой комплексной трансформации системы образования, объективной потребностью современной социальной и культурной ситуации, потребностью культурной адаптации для общественного развития.

Субъектность педагога в современном образовательном процессе все чаще рассматривается через призму рефлексивной активности и эмпатийного понимания. Одной из ключевых форм ее проявления выступает *рефлексивная субъектность* – интегративное качество личности, отражающее способность педагога к осознанию собственных профессиональных установок, целей и действий, а также к пониманию и принятию другого как равноправного субъекта взаимодействия. В более широком гуманистическом контексте это качество может быть осмыслено как способность «чувствовать и понимать других внутри себя, видеть существование и смысл других» [11, с. 44]. Рефлексивная субъектность тесно связана с эмпатией и предполагает рассмотрение обучающихся как активных, сознательных участников образовательного процесса. Преподаватель, обладающий данным качеством, не только остро осознает включенность учащихся в совместную образовательную среду, но и готов к личностным и профессиональным изменениям – в отношении к учебному процессу, конкретным педагогическим ситуациям и самим обучающимися. При этом образовательное взаимодействие становится двусторонним: размышляя об учителе, учащийся также переосмысливает собственную позицию, что способствует формированию новых личностных смыслов, мотивов и целей деятельности. Таким образом, субъектность является ключевым фактором, повышающим эффективность педагогической деятельности. Она способствует созданию активной и вовлеченной образовательной среды, где каждый участник процесса осознает свою роль и ответственность. Это, в свою очередь, ведет к более качественному образованию и профессиональному росту как педагогов, так и учащихся. Субъектность становится основой для успешного использования функциональных ресурсов в педагогической деятельности, что является залогом достижения высоких результатов в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лобастов, Г. В. Я как принцип бытия / Г. В. Лобастов // Философия. Человек. Общество. – М. : МГИЭТ, 1998. – 240 с.
2. Фромм, Э. «Иметь» или «быть» / Эрих Фромм ; пер. с нем. Э. Теляниковой. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. – 314 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2008. – 245 с.

4. *Петровский, А. В.* К психологии активности личности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26–37.
5. *Брушлинский, А. В.* Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–11.
6. *Брушлинский, А. В.* Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 3–12.
7. *Абульханова, К. А.* Психология и сознание личности : Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М. : Московский социально-психологический институт, 1999. – 224 с.
8. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Издат. центр «Академия», 2007. – 528 с.
9. *Волкова, Е. Н.* Субъектность как интегративное свойство личности педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. – М., 1992. – 175 л.
10. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; [редкол.: В. В. Давыдов (отв. ред.) и др.]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
11. *Ковалев, Г. А.* Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев. – СПб. : Питер, 2001. – 245 с.

Поступила в редакцию 25.04.2025

УДК 378.147:004.588

Кондратьева Инга Петровна*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики
и психологии**Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь***Inha Kondratsyeva***PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy
and Psychology**Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
e-mail: kondrateva_inga@mail.ru*

КОМБИНИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ

TECHNOLOGICAL INTEGRATION IN THE DESIGN OF PEDAGOGY SEMINAR SESSIONS

В статье рассматриваются возможность, актуальность и преимущества сочетания технологий дистанционного, модульного обучения, искусственного интеллекта и многомерных дидактических инструментов при проектировании учебных занятий по учебной дисциплине «Педагогика». Приводятся краткие характеристики данных технологий в контексте их применения на учебных занятиях в высшей школе. Рассматривается проект отдельного семинарского занятия, разработанный на основе сочетания технологий дистанционного, модульного обучения, искусственного интеллекта и многомерных дидактических инструментов. Представлены результаты опроса, проведенного с целью оценки студентами отдельных сторон такого семинарского занятия и соотнесения его с традиционным аудиторным форматом обучения.

Ключевые слова: *педагогика; обучение; студенты; технологии; дистанционное обучение; модульное обучение; промпт; логико-смысловая модель.*

This paper examines the potential and benefits of combining distance and modular learning with artificial intelligence and interactive multimedia resources in designing classes for the academic subject of Pedagogy. It provides a concise overview of each technology and its relevance to higher education classes. The paper describes the design of a standalone seminar session that integrates these approaches into a unified learning experience. Finally, this paper reports findings from a student survey comparing perceptions of this blended seminar session with those of the traditional face-to-face format.

Key words: *pedagogy; learning; students; technology; distance learning; modular learning; prompt; logical-semantic model.*

Технологические инновации, новые модели социальной коммуникации, рост значимости и популярности самообразования диктуют необходимость диверсификации способов организации и средств научно-методической поддержки педагогического образования.

Поиску адекватных ответов на актуальные вызовы времени посвящен реализуемый в учреждении образования «Минский государственный лингвистический университет» (МГЛУ) проект «Цифровой университет». Одним из эффективных способов решения вышеперечисленных задач в сфере педагогического образования видится сочетание технологий *дистанционного, модульного обучения, искусственного интеллекта (ИИ) и многомерных дидактических инструментов.*

Сегодня «взаимодействие обучающегося и педагогических работников на основе использования дистанционных образовательных технологий» закреплено в основополагающем национальном документе в сфере образования – Кодексе Республики Беларусь об образовании [1, с. 26]. **Д и с т а н ц и о н н о е о б у ч е н и е (ДО)** утвердилось как удобная, продуктивная и эффективная форма реализации образовательных программ по любому направлению, подходящая разным категориям обучающихся, для которой минимальным порогом вхождения является способность ориентироваться в виртуальной информационной среде и пользоваться цифровыми телекоммуникациями. Дистанционные образовательные технологии традиционно делятся на три группы (рис. 1):



Рис. 1. Классификация дистанционных образовательных технологий

Эпидемиологическая ситуация, обусловленная распространением коронавирусной инфекции (COVID-19), стала стимулом для оперативного и широкого обращения к системам дистанционного обучения (СДО). Они обеспечивают комплексное управление образовательным процессом: создание и размещение контента различной модальности и назначения, регламентирование сроков проработки учебного материала и выполнения заданий, опосредованное педагогическое общение, оценивание и др. При этом отдельно устанавливать или загружать дополнительное программное обеспечение на персональный компьютер каждого участника образовательного взаимодействия не нужно: и педагоги, и обучающиеся получают доступ к материалам с привычного устройства посредством любого браузера.

Наиболее популярной в национальном сегменте образования стала СДО Moodle. Доступность, гибкость, мобильность обучения на базе платформы Moodle, ее удобный пользовательский интерфейс, широкие функ-

циональные возможности позволили этой виртуальной системе остаться востребованным ресурсом обучения и после нормализации санитарно-эпидемиологической обстановки.

В МГЛУ создана и динамично развивается СДО Moodle MSLU. Проведенный нами анализ размещенного там образовательного контента по психолого-педагогическим дисциплинам показал, что преподаватели МГЛУ отдают предпочтение таким ресурсам и элементам среды, как лекция с применением техники обратной связи, книга с возможностью структурирования текстовой информации и нелинейной навигации, пояснение, файл, гиперссылка, папка, пакет SCORM, вики, глоссарий, анкета, задание, тест.

Следует отметить, что цифровая природа учебных материалов позволяет в беспрецедентном (в сравнении с печатными аналогами) темпе обновлять его в соответствии с актуальными и перспективными трендами развития науки и запросами образовательной практики.

Опрос профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики и психологии МГЛУ свидетельствует, что активные элементы среды позволяют эффективно реализовать широкий круг дидактических задач: организовать проработку цифровых версий нормативных правовых актов, статей, учебных пособий, взаимодействие с интерактивным контентом, освоение учебных презентаций в сочетании с другими наглядными материалами (таблицами, схемами, инфографикой, гексаграммами, видеороликами и пр.), прохождение тестов для самоконтроля, решение кейс-заданий / ситуационных задач, выполнение и интерпретацию психодиагностических тестов и др.

Работа с ресурсами виртуальной обучающей среды развивает навыки самостоятельности будущих педагогов, формирует культуру самоуправления собственной учебно-познавательной деятельностью, от ее планирования до предъявления результатов, обеспечивает освоение технологии тайм-менеджмента и самоорганизации. Наряду с этим для эффективной самообразовательной деятельности в виртуальной среде обучающийся должен получить ясные и четкие предписания, раскрывающие цель, последовательность, содержание и дидактические средства его учебно-познавательной деятельности. В этой связи наиболее релевантной для комбинирования с дистанционным обучением видится технология м о д у л ь н о г о о б у ч е н и я.

При модульном обучении содержание образования разбивается на отдельные логически завершенные блоки – модули. Каждый модуль имеет свою цель, задания по ее достижению, руководство по усвоению учебного материала, включающее основной образовательный контент, а также вспомогательные инструкции и рекомендации по выполнению заданий.

Модульное обучение позволяет избежать «размытости» в образовательном процессе, оказывает положительное влияние на развитие интеллектуальной активности студентов, осознанности учебно-познавательной деятельности, обеспечивает плавный переход от обучения к самообразованию.

Внедрение модульного обучения в дистанционный формат получения образования позволяет интегрировать современные цифровые инструменты и канонические, устоявшееся в педагогической науке и образовательной практике, методы самостоятельной работы в высшей школе.

В современных социокультурных условиях, когда, по меткому выражению В.В. Быкова, информационный поток перерос в «информационный потоп», особое значение приобретают образовательные технологии, обеспечивающие развитие у обучающихся навыков и умений анализировать, вычленять главное, синтезировать отдельные компоненты, обобщать, логически мыслить [2, с. 301]. Одной из таких технологий является технология *многомерных дидактических инструментов*.

Многомерные дидактические инструменты – универсальные, наглядные, программируемые, материализованные понятийно-образные модели многомерного представления и анализа знаний (по В. Э. Штейнбергу [3]):

универсальные, т. е. приемлемые для всех субъектов образовательного процесса, так как при их создании происходят множественные диалоги «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – источник информации»;

наглядные – мыслительные опоры, т. к. продукт мышления вынесен во внешний план учебно-познавательной деятельности;

программируемые – в ходе действий по разработке (от анализа объекта до визуального его представления) программируются типовые операции переработки и усвоения знаний, выделения и ранжирования элементов знания, установления смысловых связей;

понятийно-образные: модель – образное отображение реальности, а ключевые слова характеризуют понятийный аспект проблемы;

многомерные – иллюстрируют многообразие свойств объектов окружающего мира.

Разработанные в «солярной графике» дидактические многомерные инструменты содержат структурированный набор понятий по изучаемой теме в виде семантически связанной системы, эффективно воспринимаемой и фиксируемой мышлением человека, т. к. вся конструкция обретает образно-понятийные свойства, что облегчает целостное восприятие ее правым полушарием и оперирование левым. Устойчивость формируемых образов обеспечивается многомерным каркасом, который придает структуру обволакивающему его информационному полю. Объектами усвоения могут выступать факты, понятия, явления, законы, теории, системы, включающие различные виды объектов изучения и др. Продуктом реализации технологии многомерных дидактических инструментов выступает логико-смысловая модель (ЛСМ), отражающая представление знаний на естественном языке в виде образа-модели (рис. 2 на с. 40).

ЛСМ представляет собой координатно-матричный семантический фрагмент, содержащий структурированную, связанную учебную информацию по определенной теме. Образно-понятийные свойства конструкции делают воз-

возможным как целостное восприятие достаточно крупного информационного массива, так и детальную проработку его отдельных фрагментов. В ЛСМ допустимо использование только общепринятой понятной аббревиатуры, сокращений, символов. Особым образом можно выделить учебную информацию, которая может быть востребована при изучении других учебных дисциплин.

Первоначально целесообразно начать работу по «готовым», предварительно разработанным преподавателем, логико-смысловым моделям, далее организовать работу по самостоятельному моделированию ЛСМ обучающимися с опорой на специально разработанную памятку-алгоритм (рис. 3 на с 41).

При работе с ЛСМ происходят осмысление и понимание всех связей и отношений, новый материал включается в уже имеющийся опыт обучающихся, фиксируются междисциплинарные связи, возможности применения изучаемого материала на практике.

Таким образом, технология многомерных дидактических инструментов позволяет оптимизировать работу с объемным, сложным учебным материалом, «проложить тропу в буреломе» понятий, событий, фактов, в том числе и педагогической науки.

Совершенно особое место в научно-педагогическом дискурсе занимает тема искусственного интеллекта. Еще недавно ИИ считался лишь атрибутом произведений в жанре научной фантастики, а сегодня он становится неотъемлемой частью образовательной практики и открывает новые возможности для преподавателей и студентов.

Обучающие чат-боты и виртуальные помощники могут в режиме реального времени отвечать на вопросы, давать мгновенные отзывы о правильности выполнения заданий, создавать рефераты, доклады, эссе, реалистичные изображения, видео, музыку, презентации, цифровые аватары и предоставлять информационную поддержку по широкому спектру тем. Для результативной и эффективной коммуникации с генеративными нейросетями крайне важно освоить основы промпт-инжиниринга.

В качестве примера, иллюстрирующего сочетание технологий дистанционного, модульного обучения, искусственного интеллекта и многомерных дидактических инструментов в рамках одного учебного занятия, рассмотрим разработанный для проведения в среде СДО Moodle MSLU проект семинарского занятия по теме «Психолого-педагогические основы процесса обучения» по учебной дисциплине «Педагогика» для обучающихся первого курса по специальности 6–05-0231-01 «Современные иностранные языки (с указанием языков)» (табл. 1). В поле «Руководство по усвоению учебного материала» означенного проекта представлены ссылки на размещенные ниже рисунки и таблицы, иллюстрирующие отдельные компоненты дидактического обеспечения этого семинарского занятия. Семинарское занятие разрабатывалось по линии вышеупомянутого проекта «Цифровой университет» и предполагает осуществление образовательного процесса по расписанию, но в компьютерном классе с доступом к СДО Moodle MSLU вне очного присутствия преподавателя.

Т а б л и ц а 1

Проект семинарского занятия по учебной дисциплине «Педагогика»

Номер учебного элемента (УЭ)	Учебный материал с указанием заданий	Руководство по усвоению учебного материала
УЭ-0	Интегрирующая цель: развитие системных представлений о психолого-педагогических основах процесса обучения и его принципах	
УЭ-1	Цель: выявить исходный уровень знаний о психологических процессах, лежащих в основе учебно-познавательной деятельности, закономерностях и принципах обучения. Задание: выполните интерактивные задания	Обратитесь к ресурсу SCORM «Психолого-педагогические основы процесса обучения» (ресурс содержит коллекцию интерактивных заданий разного типа, разработанных в среде онлайн-сервиса LearningApps)
УЭ-2	Цель: актуализировать междисциплинарные знания о когнитивных процессах. Задание: вспомните / реконструируйте теоретический материал о когнитивных процессах по логико-смысловой модели, характеризующей процессы, которые дают человеку знание об окружающем мире (ощущения, восприятие, мышление) и организуют полученные знания вдоль оси психологического времени (память, внимание, воображение)	Проработайте ресурс ФАЙЛ «Психология познавательных процессов» (рис. 2)
УЭ-3	Цель: обобщить, систематизировать и закрепить знания о закономерностях и принципах обучения. Задания: 1. Вспомните / реконструируйте теоретический материал об общих и частных закономерностях обучения и дидактических принципах. 2. Составьте логико-смысловую модель, отражающую наиболее значимую информацию о закономерностях и принципах обучения и их взаимосвязи	1. Обратитесь к ресурсу ФАЙЛ «Процесс обучения» (ресурс включает одноименную презентацию лекции по данной теме). 2. Ознакомьтесь с ресурсом ФАЙЛ «Памятка-алгоритм создания логико-смысловой модели» (рис. 3)

УЭ-4	Цель: сформировать целостное представление о процессе усвоения учебного материала. Задания: 1. С опорой на предложенную схему реконструируйте собственные представления об усвоении учебного материала как поэтапном процессе. 2. Заполните таблицу, характеризую каждый этап процесса усвоения учебного материала с позиции психологической и педагогической науки	<table><tr><th>Этапы усвоения учебной информации</th><th>Характеристика</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	Этапы усвоения учебной информации	Характеристика					1. Обратитесь к ресурсу ФАЙЛ «Схема усвоения учебного материала» (рис. 4). 2. Изучите ресурс ГИПЕРССЫЛКА «Усвоение учебного материала». 3. Заполните таблицу следующей формы:
Этапы усвоения учебной информации	Характеристика								
УЭ-5	Цель: определить сформированность умений применять знания о принципах обучения в практических ситуациях. Задание: выполните тестовые задания	Обратитесь к элементу ТЕСТ «Проверь себя: дидактические принципы»							
УЭ-6	Цель: осмыслить усвоенный материал путем рефлексии собственных представлений в соотнесении с тематическим текстом, написанным ИИ, развить умение критериально-оценочной деятельности как важной составляющей профессионально-педагогической компетентности. Задания (при недостатке времени может выполняться в рамках самостоятельной внеаудиторной работы, которая проверяется, обсуждается и оценивается на следующем семинарском занятии): 1. Составьте промпт для создания ИИ эссе на тему «Роль психолого-педагогических знаний в профессиональной деятельности учителя». 2. Оцените созданное ИИ эссе по предложенным критериям. 3. В созданном ИИ эссе выделите тезисы, с которыми Вы согласны, и тезисы, где у Вас иная точка зрения	1. Ознакомьтесь с ресурсом ФАЙЛ «Рекомендации по составлению промпта» (табл. 2). 2. Ознакомьтесь с ресурсом ФАЙЛ «Критериальная матрица для оценивания эссе» (табл. 3). 3. Обратитесь к ресурсу ТЕСТ «Эссе и промпт» и выполните задания на размещение там а) составленного Вами промпта; б) созданного ИИ эссе и Вашей его оценки на основе критериальной матрицы оценивания; в) Ваших оценочных суждений относительно тезисов, представленных в эссе ИИ							
УЭ-7	Цель: оценить эффективность данного семинарского занятия Задание: ответьте на вопросы опросника	Обратитесь к ресурсу ГИПЕРССЫЛКА «Опросник»							
NB Уважаемые студенты, в случае возникновения вопросов или сложностей в работе с материалами пишите в ЧАТ семинара (преподаватель на связи)!									

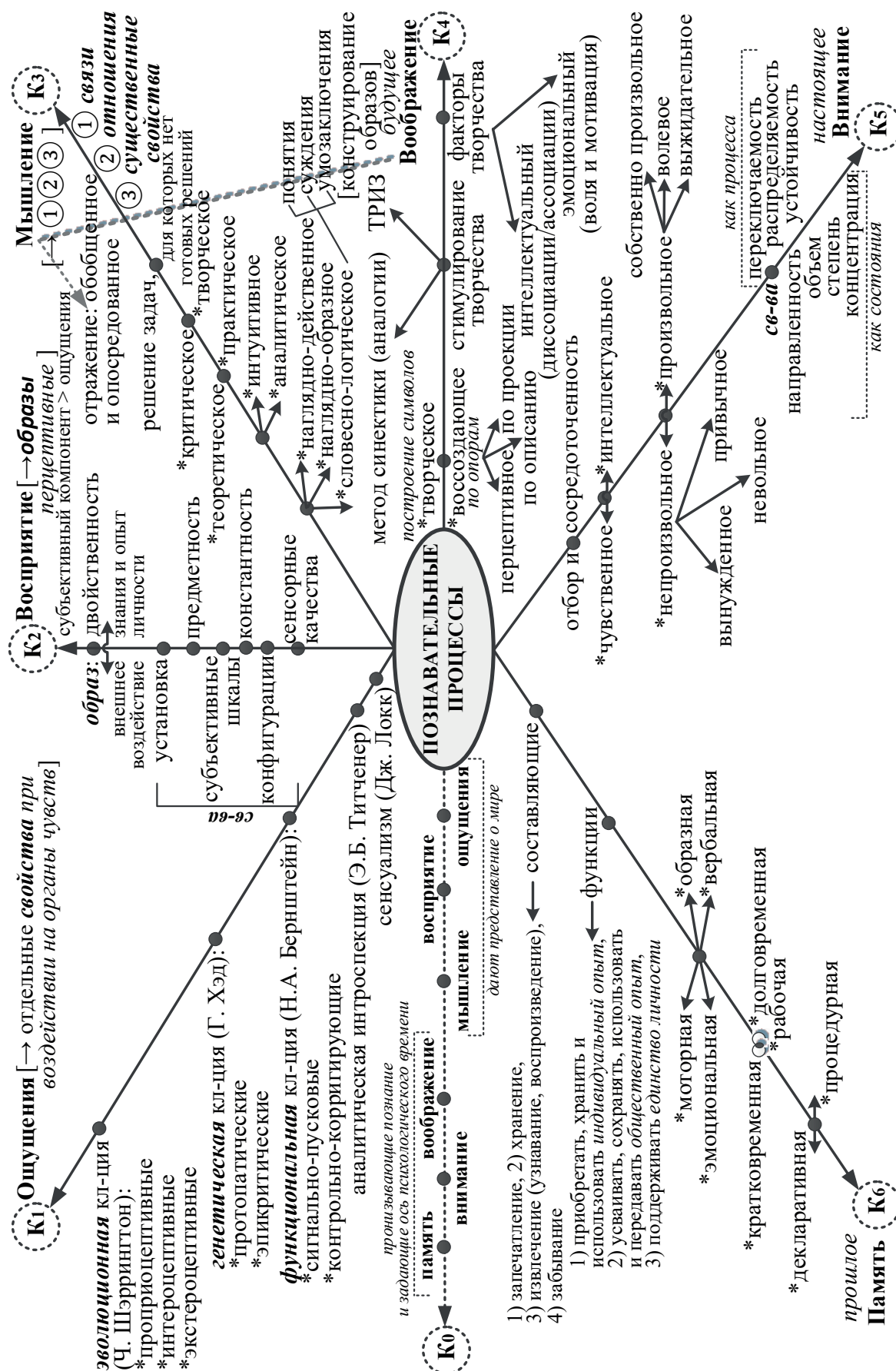


Рис. 2. ЛСМ «Психология познавательных процессов»

Алгоритм создания логико-смысловой модели (ЛСМ)

1. Выберите «каркас», как правило, 8-лучевого вида.
2. В центр будущей логико-смысловой модели (условный фокус внимания) в овал или прямоугольник поместите название темы, объекта изучения или исследования.
3. Определите набор **координат** (*смысловых групп*) – круг вопросов, аспектов изучаемого или исследуемого объекта, отражающих план изучения темы, – т.е. логическим или интуитивным путем разбейте тему на подтемы, выделите ключевые элементы содержания.
4. Максимально компактно сформулируйте названия **координат**.
5. Определите последовательность размещения и присвойте номера **координатам** (K_0, K_1, K_2, K_3 и т.д.).
6. Определите набор опорных **узлов** – основные факты, понятия, принципы, явления, правила, – относящихся к каждой **координате**.
7. При необходимости осуществите перекодирование информационных фрагментов для каждого **узла** (*смысловой гранулы*) путем замены развернутых выражений ключевыми словами, словосочетаниями, аббревиатурой, формулами, как исключение символами.
8. Проранжируйте **узлы** (*смысловые гранулы*) по определенному основанию: хронология, значимость, степень общности, близости и т.п.
9. На **координатах** обозначьте точками, ромбами, кружками или крестиками опорные **узлы**, рядом с ними сделайте соответствующие надписи.
10. При необходимости штриховыми линиями обозначьте связи между **узлами** (*смысловыми гранулами*) различных **координат** (*смысловых групп*)

Рис. 3. Памятка-алгоритм создания логико-смысловой модели



Рис. 4. Схема усвоения учебного материала

Т а б л и ц а 2

Рекомендации по составлению промпта

Компонент	Характеристика	Пример
Задача	Конкретная задача или инструкция, которую Вы хотите, чтобы выполнила нейросеть	Дай краткое описание...; Проанализируй этот документ / таблицу и напиши...; Сделай перевод текста...
Контекст	Информация, которую необходимо учитывать, чтобы нейросеть выдала более точный ответ	Приведи в сообщении 2 интересных исторических и 2 современных факта
Роль	Специалистом в какой области должна выступить нейросеть для решения Вашей задачи	Представь, что ты опытный учитель-методист
Формат ответа	В каком виде, объеме Вы хотите получить результат выполнения Вашей задачи	Сообщение должно быть не более 5 абзацев
Входные данные	Исходные материалы, необходимые для решения Вашей задачи	Документы, тексты, таблицы, изображения

Т а б л и ц а 3

Критериальная матрица для оценивания эссе

Критерии	Показатели				
	0–3	4–6	7–8	9–10	
1. Соответствие жанру эссе	Не соответствует	Соответствует частично	Присутствуют отдельные элементы, не соответствующие жанру эссе	Соответствует в полной мере	
2. Представленность авторской позиции	Авторская позиция не представлена	Авторская позиция представлена недостаточно точно ясно и четко	Авторская позиция представлена достаточно четко	Авторская позиция представлена в полной мере	
3. Следование структуре	Структура отсутствует	Представлены не все структурные компоненты	Структурные компоненты не четко дифференцированы	Структурные компоненты эссе представлены последовательно и логично	
4. Корректность постановки проблемы	Проблема не представлена	Присутствуют только указания на проблему	Проблема представлена, но ее описание и обоснование содержат фактические ошибки и/или тематические несоответствия	Проблема представлена корректно	
5. Четкость изложения тезисов	Тезисы как краткое и четкое изложение авторской мысли отсутствуют	Изложение авторских мыслей в тезисах недостаточно четкое	Не во всех тезисах авторские мысли представлены ясно и четко	Тезисы отличаются ясностью и четкостью	
6. Согласованность и непротиворечивость тезисов	Отсутствие цельности и непротиворечивости изложения	Сохранение цельности и непротиворечивости отдельных тезисов	Сохранение цельности и непротиворечивости всей совокупности тезисов	Многоаспектный взгляд на проблему при сохранении согласованности и непротиворечивости авторской точки зрения	

7. Наличие аргументации тезисов	Отсутствие аргументации	Не все тезисы имеют аргументацию	Аргументация некоторых тезисов недостаточно обоснована	Аргументация тезисов достаточна
8. Внутреннее смысловое единство	Отсутствует	Отсутствие связи между тезисами и их аргументацией	Наличие связи между отдельными тезисами и их аргументацией	Образность и оригинальность изложения при сохранении смыслового единства
9. Соблюдение требований к объему	Требования не соблюдаются	Соблюдаются не в полной мере	Присутствуют отдельные несоответствия	Соблюдаются в полной мере
10. Использование научного понятийного аппарата	Полное отсутствие научного понятийного аппарата	Упоминание отдельных научных терминов	Смысл используемых научных понятий раскрывается через содержание работы в недостаточной степени	Смысл научных понятий раскрывается в полной мере посредством интерпретации описываемых явлений и приведенных фактов

После апробации семинарского занятия, обучающимся (будущим педагогам) было предложено оценить его отдельные стороны и соотнести с традиционным аудиторным форматом обучения (рис. 5):

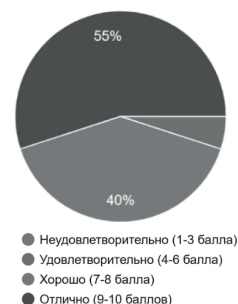
1. Насколько понятен был материал, представленный на семинаре?



2. Дистанционное семинарское занятие обеспечивает более продуктивную обработку учебного материала, чем аудиторное?



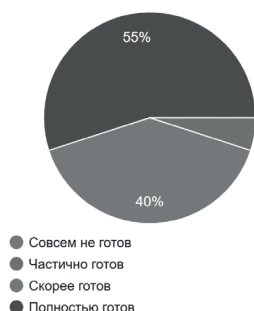
3. Оцените качество (содержание) учебного материала, предоставленного для работы на семинаре:



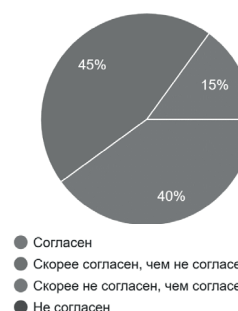
4. Как Вы оцениваете техническую сторону семинара?



5. Как Вы оцениваете собственную готовность к использованию технологий дистанционного обучения?



6. Во время дистанционного семинарского занятия Вы легко фокусируете внимание на учебном материале?



7. Во время дистанционного семинарского занятия Вы чувствуете себя более спокойно, чем во время аудиторного занятия?



8. Вы не боитесь делать ошибки, выполняя задания дистанционного семинарского занятия?



9. Что, по Вашему мнению, можно улучшить в следующем дистанционном семинаре?

Наиболее часто встречающиеся ответы: «Очень все понравилось, хотелось бы почаще участвовать в подобных занятиях»; «Ничего, все вышло интересно и хорошо»; «Сократить объем заданий, так как сложно все успеть»; «Ничего, все пока работает»

Рис. 5. Результаты опроса студентов (выполнение УЭ-7 семинарского занятия)

Полученные данные позволяют говорить о в целом положительном отношении студентов к семинарскому занятию, спроектированному на основе комбинирования технологий дистанционного, модульного обучения, искусственного интеллекта и многомерных дидактических инструментов. Отдельно следует отметить вышеуказанную респондентами возможность продуктивной отработки учебного материала, технологическую готовность студентов к использованию всех предлагаемых преподавателем дидактических ресурсов и психологически комфортный климат выполнения заданий.

Таким образом, комбинирование комплементарных образовательных и цифровых технологий является важным шагом на пути к созданию более гибкой и адаптивной образовательной системы, позволяющей повысить вовлеченность студентов в процесс обучения, стимулировать их интеллектуальную активность, сформировать значимые в условиях парадигмы непрерывного образования умения самообразовательной деятельности, тем самым повлиять на становление нового поколения педагогов, готовых к быстроменяющемуся миру и способных находить инновационные решения в различных ситуациях образовательной практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
2. Бычков, В. В. Эстетика : учеб. для гуманитар. направлений и специальностей вузов России / В. В. Бычков. – М. : Гардарики, 2002. – 556 с.
3. Штейнберг, В. Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2015. – 350 с.

Поступила в редакцию 06.05.2025

УДК 378.147.88

Усенко Игорь Сергеевич*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
и психологии**Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь***Igor Usenko***PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology**Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
e-mail: usenko2882@mail.ru*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

ACTIVITIES OF A FUTURE TEACHER TO FORM VALUE ORIENTATIONS
OF SENIOR PUPILS DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

Рассматриваются сущность ценностных ориентаций, их классификация, деятельность будущих учителей в ходе педагогической практики, обосновывается значимость формирования ценностных ориентаций у старшеклассников, выявляются критерии сформированности ценностных ориентаций.

К л ю ч е в ы е с л о в а: ценностные ориентации; ценностно-смысловая сфера личности; нравственно-ценностное развитие старшеклассника; эмоционально-волевая сфера.

The essence of value orientations, classification of value orientations, activities of future teachers during pedagogical practice are considered, the importance of forming value orientations in high school students is substantiated, and criteria for the formation of value orientations are identified.

Key words: value orientations; value-semantic sphere of personality; moral and value development of a high school student; emotional-volitional sphere.

Многообразие классификационных моделей ценностных образований объясняется сложной и неоднородной структурой ценностных ориентаций личности, двойственностью источников их развития и разнообразием выполняемых функций [1, с. 130]. Различия между этими моделями обусловлены набором критериев, лежащих в их основе. Этические ценности универсальны. Они являются общими для всех культур и основаны на принципах справедливости, честности, уважения к человеческому достоинству и других универсальных нормах и правилах поведения и взаимодействия между людьми в различных культурных контекстах.

В результате анализа характерных сценариев, с которыми общество или человечество сталкивались в прошлом, мы можем сделать вывод, что ценностные ориентации представляют собой иерархию ценностей, сложившуюся под влиянием окружающей среды и субъектности человека. Следовательно, ценности и ценностные ориентации являются ключевыми элементами формирования и развития личности. Разнообразие ценностей позволяет каждому человеку находить свою уникальную систему ценностей, отражающую его взгляды, убеждения и стремления. Ценности и ценностные ориентации оказывают влияние на принятие решений, поведение и взаимодействие с окружающим миром, формируя базу для построения смысловой жизненной ориентации. Важно осознанно относиться к своим ценностям, стремиться к их развитию и внимательно анализировать их значение для создания более гармоничной и целостной личности.

Роль преподавателя в формировании ценностных ориентаций учащегося является одной из ключевых и ответственных в образовательном процессе. Учитель не только передает знания и формирует навыки и умения, но и является активным участником процесса формирования ценностей, моральных убеждений и мировоззрения учащихся, влияя на их поведение, отношение к окружающему миру и самопознание. В данном контексте особую роль играет педагогическое взаимодействие, способствующее развитию этических принципов и нравственных установок учащихся. Существует множество теорий, подтверждающих вышесказанное.

Одним из ученых, который описывал роль учителя в формировании ценностных ориентаций учащегося, подчеркивал важность социокультурного контекста и взаимодействия с окружающими, был Лев Выготский [2, с. 322].

Психолог и педагог, он предложил концепцию «проксимальной зоны развития», расположенной между текущим уровнем умений и знаний учащегося и его возможностями, которые могут быть реализованы с помощью более опытного человека, например, учителя [2]. В результате этой поддержки учащийся может достичь новых уровней знаний и умений. Эта концепция является ключевым элементом педагогической методики Л. С. Выготского, известной как совместное обучение, которая акцентирует важность взаимодействия и сотрудничества между учащимися и их учителями. По мнению ученого, именно через совместную деятельность учащийся может реализовать свой потенциал и успешно развиваться.

Авторитетность преподавателя в формировании ценностных ориентаций школьников через активное взаимодействие, поддержку и стимулирование их когнитивного развития также подчеркивал известный швейцарский психолог и ученый Жан Пиаже [3].

Теория социального научения Альберта Бандуры предполагает, что поведение человека строится на основе не только врожденных и индивидуально

приобретенных навыков, но и наблюдения и моделирования поведения авторитетов. Он считает, что люди учатся, наблюдая за другими, и могут принимать за образец чужое поведение, которое может быть как положительным, так и отрицательным [3].

Одним из самых известных опытных исследований, подтверждающих теорию социального научения А. Бандуры, является его эксперимент с куклой Бобо, когда дети наблюдали за взрослым, который взаимодействовал с кукольным персонажем по имени Бобо. Результаты показали, что дети, которые видели взрослого, моделирующего агрессивные действия по отношению к кукле, впоследствии повторяли его поведение, когда им предоставлялась возможность взаимодействовать с игрушкой. Данный эксперимент свидетельствует, что наблюдение за поведением других может оказывать влияние на формирование поведенческих шаблонов у людей, и укрепил идею о том, что обучение происходит не только путем непосредственного участия, но и через наблюдение и моделирование поведения авторитета.

Из вышеперечисленных теорий следует, что образовательный процесс выполняет четыре функции [4].

1. *Образовательная.* Учитель – главный фасилитатор передачи знаний и умений учащимся. Он создает стимулирующую учебную среду, определяет цели обучения, разрабатывает программы, распределяет учебный материал, объясняет сложные концепции, проводит учебные занятия, оценивает успеваемость учащихся, мотивирует их к саморазвитию и самостоятельной работе. Также преподаватель способствует формированию ценностей, навыков и поведения учащихся, помогая им стать уверенными и успешными в обществе.

2. *Воспитательная.* Педагог помогает развивать такие качества, как ответственность, самодисциплина, уважение к окружающим, толерантность, а также целеустремленность, работоспособность, самостоятельность и саморегуляция. Кроме того, учитель играет роль модели поведения для учащихся, вдохновляя их на личностный рост.

3. *Развивающая.* Наставник создает условия для развития критического мышления, творческих способностей, культуры общения, самооценки и самореализации учащихся. Он преподносит новые знания, учит применять их на практике, преодолевать трудности и развивать свои способности и потенциал, а также стимулирует учащихся к самостоятельному поиску знаний, активному участию в образовательном процессе и постоянному самообразованию.

4. *Социальная.* Педагог культивирует дружественную атмосферу в классе, способствует развитию социальных навыков и отношений учащихся, участвует в решении конфликтов и разногласий между ними, а также обучает их уважать различия и ценить многообразие культур и мнений.

Тем не менее, в свете современных тенденций в образовании и социокультурных изменений, становится все более актуальной проблема формирования ценностных ориентаций учащихся под руководством учителя.

В этой связи встает вопрос влияния цифровизации и технологического развития на ценностные ориентации обучающихся. С появлением интернета и социальных сетей дети и подростки сталкиваются с огромным объемом информации, которая может быть противоречивой и не всегда соответствовать ценностям, которые учитель пытается формировать. Наставнику необходимо уметь помогать учащимся фильтровать информацию и различать ценности, которые действительно существенны.

Вместе с тем изменение приоритетов и ценностей в современном обществе сказывается на ценностных ориентациях детей. Растущее потребление, индивидуализм и стремление к успеху могут противоречить ценностям толерантности, справедливости, этики и ответственности. Учитель должен подталкивать обучающихся к нахождению баланса между личным развитием и социальной ответственностью.

Мультикультурная среда современного общества также может влиять на ценностные ориентации учащихся. Педагог должен уметь работать с разнообразием культур, религий и мировоззрений, уважая и понимая различия, но при этом продолжая формировать общие ценности, которые способствуют гармоничному сосуществованию.

Исходя из этого, учитель играет незаменимую роль в формировании ценностных ориентаций учащихся, помогая им становиться самостоятельными личностями с четкими ценностными ориентирами в современном мире.

Ценности и ценностные ориентации обуславливают поведение человека, его выбор и цели. Они формируются под влиянием различных факторов, таких как культура, общество, семья, образование и личный опыт. Понимание ценностей помогает людям определять свои приоритеты, принимать решения и строить свою жизнь в соответствии с собственными убеждениями.

Существует множество теорий и определений ценностей из-за их сложности и многогранности. Философы, психологи и педагоги подходят к понятию ценностей с разных точек зрения, учитывая различные аспекты и контексты. Например, С. Л. Рубинштейн рассматривает ценности как *направленность личности*; В. Франкл, Д. А. Леонтьев – как *смыслы, значимость*; А. Маслоу – как *потребности, мотивы*; А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, М. Рокич – как *установки, убеждения индивида*; С. С. Бубнова, И. А. Сурина – через *отношение личности к ценностям*. Кроме того, ценности могут быть субъективными и изменчивыми, что также усложняет их изучение и определение. Тем не менее нам удалось вывести собственную дефиницию: ценности – это субъективно значимые для человека или общества идеи, убеждения, принципы или цели, которые определяют его поведение, выборы и предпочтения.

Вместе с тем многообразие классификации ценностных ориентаций предполагает разделение ценностей на различные категории в зависимости от их природы и значения для человека. Н. А. Бердяев выделяет духовные, социальные и материальные ценности. В свою очередь В. П. Тугаринов предлагает классификацию ценностей, состоящую из трех категорий: духовные, общественно-политические и материальные. Д. А. Леонтьев приводит три формы существования ценностей: общественные идеалы, предметные ценности и личностные ценности, а В. Ф. Сержантов делит ценности на две категории – материальные и духовные. О. Г. Дробницкий выделяет предметные ценности и ценности сознания, М. Рокич – терминальные и инструментальные, Г. Триандис – два типа общественных ценностей: «имические» и «итические».

Что касается ценностных ориентаций учащихся, то в их формировании учитель играет ключевую роль, обучая детей нравственным принципам, этике, толерантности, и, выступая в качестве примера для подражания, влияет на их ценностное отношение к миру и другим людям. Это подтверждает концепция «проксимальной зоны развития» Л. Выготского, а также теория когнитивного развития детского интеллекта Ж. Пиаже и теория социального научения А. Бандуры, согласно которым образовательный процесс должен включать в себя четыре функции: образовательную, воспитательную, развивающую и социальную.

В ходе производственной практики студентов МГЛУ в учреждениях общего среднего образования мы выявили, что повышению эффективности как профессионального, так и личностного развития преподавателя главным образом способствует взаимозависимость формирования профессионально значимых и личностных качеств. Считаем, что изменение ценностных и смысловых установок в современном образовании содействует полноценному развитию личности и ее вовлечению в общественно значимую деятельность, стимулируя различные перспективы самообразования. Исходя из этого, педагогический процесс должен строиться на реализации ряда базовых принципов, а именно: ценности и уникальности личности, ориентации на зону ближайшего развития, учете субъективных особенностей и эмоционально-ценностной направленности образовательного процесса.

Мы уверены, что развитие личностных ценностно-смысловых компетенций учащихся требует особого подхода к личности учителя, который играет ведущую роль в формировании как содержательной, так и процессуальной стороны обучения, ориентированной на личностный рост обучающихся.

Важно отметить, что ценностный тип образования определяет ценностные установки преподавателей и их понимание смысла педагогической деятельности. Учащиеся воспринимают ценности через образы аутентичных личностей, поэтому доверительные отношения с авторитетным учителем

способствуют тому, что педагог становится образцом для подражания и ориентации в поведении детей. Это подчеркивает важное влияние личности преподавателя на формирование ценностей учеников и их эмоционально-ценностное развитие.

Аутентичность учителя имеет огромное значение для формирования ценностно-смысловой сферы личности ученика. Когда педагог ведет себя искренне, открыто и идет на контакт с учащимися, они лучше понимают и воспринимают пропагандируемые им ценности. Кроме того, данная черта учителя способствует развитию доверительных отношений между преподавателем и учащимися, что является основой для эффективного обучения, а также помогает подросткам развивать свою личность, обогащать ее ценностями, формировать свое мировоззрение и укреплять веру в себя. Педагог, проявляющий искренность и открытость, содействует обучающимся старших классов в раскрытии их потенциала и достижении новых вершин в их развитии, поскольку он учитывает не только учебные результаты подростка, но и его индивидуальные потребности, эмоциональное состояние, интересы и ценности.

Мы обратили внимание на следующую закономерность: если учащийся ценен для преподавателя только как обучающийся, то его ценностно-смысловая сфера личности будет страдать. Это может привести к тому, что учащийся не будет чувствовать себя уважаемым и понятым в школьной среде. Соответственно, данные негативные чувства отразятся на его самооценке и мотивации к обучению, а также на отношении с окружающими и образе жизни. Более того, мы заметили, что *эмоциональное отношение учителя к изучаемому* на уроке может мотивировать подростка, повысить его эмоциональное благополучие, улучшить отношения в классе, способствовать усвоению материала, ведь учащийся воспринимает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Опираясь на данное наблюдение, мы рекомендуем студентам стараться демонстрировать эмоциональное отношение к изучаемому через вербальные и невербальные средства (жесты, мимика, позы, высота и громкость голоса) коммуникации.

Вместе с тем самоощущение учащегося существенно зависит от оценок, которые он получает, а также от отношения к нему преподавателя. Поддержка, похвала и конструктивная критика помогают старшекласснику повысить уверенность в себе и свои способности. В свою очередь, непоследовательность или несогласованность в поведении и решениях, убеждениях педагога отталкивает детей.

Также мы определили, что на мироотношении обучающихся старших классов отражаются их ценностные ориентации, на формирование которых, безусловно, повлияли ценности учителя. Поскольку субъектный потенциал учащихся (способности, таланты, интересы, мотивация, личностные качества, уровень развития) и педагогический профессионализм (наличие

специфических знаний, навыков, умений и опыта, необходимых для успешного обучения и воспитания) взаимосвязаны, мы рассматриваем понятие педагогического профессионализма в качестве степени, в которой педагог может развить субъектный потенциал личности. Полноценное нравственно-ценностное развитие старшеклассника возможно, если только в системе ценностей преподавателя отведено место для него.

Согласно итогам практики, *новаторский уровень учителя* в процессе формирования ценностных ориентаций учащихся определяется его способностью выходить за рамки традиционных методов обучения и воспитания. Он активно ищет инновационные подходы к работе с подростками, учитывая их индивидуальные потребности, интересы и ценности. Такой учитель способен создать образовательную среду, которая стимулирует нравственное и ценностное развитие учащегося, помогая ему осознавать и анализировать свои поступки, принимать взвешенные решения и развивать этические принципы.

Таким образом, главная философия каждого педагога заключается в том, что основное внимание в образовательном процессе следует уделять не столько результатам и оценкам, сколько самому процессу обучения. Ориентация на процесс подразумевает взаимодействие учителя с учащимися старших классов, индивидуализацию обучения, поощрение развития ценностно-смысловых компетенций подрастающего поколения, создание благоприятной учебной среды.

К ценностно-смысловым компетенциям учащегося старшего класса относятся умение строить свою жизнь в соответствии с ценностями и убеждениями, развитие критического мышления и способности анализировать информацию, понимание важности соблюдения этических норм, становление гражданской и социальной ответственности, уважение к другим культурам и точкам зрения. Данные компетенции способствуют самоопределению учащегося в различных учебных и жизненных ситуациях.

Итак, наша педагогическая деятельность ориентируется на создание условий, необходимых для развития личностных компетенций подростков, что придает ей ряд особенностей. Одна из них – умение предвидеть и планировать влияние какого-либо педагогического воздействия на формирование *эмоционально-волевой, ценностно-смысловой сфер* учащихся старших классов.

Важно отметить, что личностные структуры сознания, включающие в себя такие аспекты, как самооценка, самосознание, мировоззрение, моральные убеждения, эмоциональные реакции и т.д., были взяты в качестве основы для развития системы ценностей у учащегося старшего класса. В то же время данные факторы активно подвергались внешнему влиянию через специально организованную деятельность по преобразованию учебного материала.

С целью создания благоприятной атмосферы для обучения и помощи учащимся в усвоении материала мы преимущественно транслировали информацию, используя чувства и эмоции. Поэтому восприятие информации напрямую зависело от личности преподавателя и его способности эмоционально воздействовать на подростков, вызывая у них эмоциональные реакции.

Мы предложили студентам применить концепцию эмоциональных состояний преподавателя для достижения педагогических целей. Эта идея оказалась эффективной, будучи одним из способов воплощения личностного подхода в процессе обучения. Установление эмоционального контакта явилось ключевым элементом нашей работы, поскольку это способствовало эмоциональной активации образовательного процесса.

Передача информации учителем старших классов на вербальном и невербальном уровнях имела огромное значение для формирования ценностной сферы учащихся и создания имиджа педагога. Ясное и увлекательное изложение материала, эмоциональная открытость, уважительное отношение к мнению учащихся и умение вдохновлять и мотивировать через свой собственный стиль коммуникации способствовали развитию их ценностных ориентаций, а также сформировали положительное восприятие личности учителя в их глазах.

В ходе практики мы обнаружили, что на поведение учащегося влияет его отношение к педагогу, который, в свою очередь, воздействует на ученика посредством специальных психических механизмов, включая подражание, внушение, убеждение и эмоциональное заражение [4].

1. *Подражание.* Обучающиеся подражают своему преподавателю в поведении, манере общения и других аспектах. Это может быть связано с желанием быть похожими на учителя, получить его одобрение или просто изучить новые навыки и поведенческие модели.

2. *Внушение.* Обучающиеся подвергаются влиянию педагога, когда ему удается убедительно передать определенную информацию или идею, внушая уверенность и веру в нее.

3. *Убеждение.* Учащиеся принимают точку зрения руководителя в правильности или целесообразности определенных действий, решений. Этот психический механизм основан на способности преподавателя к аргументации.

4. *Эмоциональное заражение.* Учителя могут передавать свои эмоции и настроение детям, вызывая у них аналогичные эмоциональные реакции, что способствует формированию эмоциональной связи между педагогом и учащимися.

Вышеперечисленные механизмы применялись нами с целью повышения мотивации учащихся старших классов, формирования четких ценностных

ориентаций и установок, изменения поведения, создания благоприятной образовательной атмосферы в классе, а также для улучшения взаимоотношений и формирования позитивного климата в образовательном процессе.

Также мы пришли к выводу, что ключевое умение преподавателя состоит в своевременной оценке микроклимата в классе, подразумевающей способность наблюдать за поведением и настроением подростков, выявлять тенденции и закономерности в их взаимодействии, а также незамедлительно и эффективно реагировать на изменения в обстановке.

В свою очередь, обнаружение ценностных приоритетов, эмоционально-волевых проявлений учащихся в образовательном процессе и взаимодействии способствовало развитию и адекватному формированию личностных компетенций учеников старших классов.

Таким образом, итоги производственной практики позволили осветить тот факт, что образование и становление ценностных ориентаций старшеклассников определяются не столько педагогическим профессионализмом, сколько личностными качествами преподавателя, такими как аутентичность учителя, эмоциональное отношение к изучаемому на уроке, к ценностно-смысловой сфере учащегося, новаторский уровень педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сушко, В. А. Теоретические подходы к исследованию ценностных ориентаций современной молодежи / В. А. Сушко // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 31. – С. 128–137.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ. – 1991. – 512 с.
3. Что такое научение через наблюдение и почему обучение – это социальный процесс. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-nauchenie-cherez-nablyudenie/> (дата обращения: 24.09.2024).
4. Функции педагогического процесса. – URL: <https://zachnik.com/spravochnik/pedagogika/teoriya-obucheniya/funktsii-pedagogicheskogo-protsessa/> (дата обращения: 24.09.2024).

Поступила в редакцию 18.12.2024

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.147:78.05:[159.942+821]

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
e-mail: valuiskaya@gmail.com*

МУЗЫКАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ РАСПОЗНАВАНИЯ И ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

MUSICAL FACILITATION OF STUDENTS' RECOGNITION AND UNDERSTANDING OF EMOTIONS IN LITERARY TEXTS

В статье рассматривается проблема воздействия слушания музыки на когнитивные функции восприятия и понимания художественного текста. Результаты пилотажного экспериментального исследования показывают, что музыка симфонии № 40 В. А. Моцарта – это достаточно эффективное средство фасилитации эмоционального интеллекта студентов лингвистических специальностей.

Ключевые слова: классическая музыка; художественный текст; восприятие; понимание; эмоциональный интеллект; фасилитация; «эффект Моцарта»; студенты.

The impact of listening to music on the perception and comprehension of emotions in literary texts is examined. Results from a pilot experimental study suggest that W. A. Mozart's Symphony No. 40 can serve as an effective tool for enhancing emotional intelligence in students majoring in linguistics.

Key words: classical music; literary text; perception; comprehension; emotional intelligence; facilitation; «The Mozart effect»; students.

В фундаментальной музыкальной психологии разрабатывается идея общности психологических механизмов музыки и речи. Идея соотнесения речи и музыки не нова, однако привлекает все больше внимания в связи со своей потенциальной продуктивностью. Способность человека осуществлять кодирование и декодирование музыкальных сообщений даже без специальной

подготовки и независимо от культурной принадлежности наводит на мысль о возможности раскрытия с помощью музыкального инструментария универсальных законов структурирования и функционирования психики. В этой связи А. В. Торопова, автор нового учебника по музыкальной психологии, отмечает, что «по сути музыка есть живая психология человека в звуках, интонациях и формах» [1, с. 10]. Основоположник советской музыковедческой школы Б. Асафьев еще в 1930 году писал о том, что «образно-звуковое отображение действительности» можно рассматривать как «образно-познавательную деятельность сознания». «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого, но “переосмысливает” закономерности их форм и составляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения» [2].

На общности фразовых структур, присущей речи и музыке, сосредоточивается N. Masataka. По итогам сравнительного анализа ученый приходит к выводу о высокой правдоподобности того, что существовала промежуточная стадия человеческой эволюционной истории с системой коммуникации, которая больше напоминала музыку, чем язык, но не была идентична ни тому, ни другому. Эта доязыковая система могла быть предшественником и музыки, и современных языков [3]. Таким образом, вероятная общность происхождения музыки и речи может быть основой и способом объяснения их подобия, а также взаимовлияния.

Язык музыки как полифункциональный феномен рассматривает Т. В. Лазутин. Автор отмечает, что язык музыки – это особая знаково-символическая система, которая сложилась в процессе исторического развития. Обладая ярко выраженной спецификой и воплощаясь в виде музыкальных звуков (тонов), он тем не менее представляет собой образование, «объединяющее музыкальную и внемузыкальную сферы». При этом его внемузыкальной частью являются, по мнению Т. В. Лазутина, интонации человеческой речи (включая разного рода междометия, крики, смех и пр.) [4]. Важной идеей автора следует признать утверждение, что язык музыки (вернее было бы сказать, музыкальная речь или звучащая музыка) играет важную роль в формировании мировоззрения человека. Еще одно утверждение относится именно к классической музыке : она способна объединять различные поколения людей, внося важный вклад в родовую память человечества [Там же].

Стоит отметить, что художественные тексты знаменитых писателей и музыкальные произведения великих композиторов-классиков прошли проверку временем и вошли в сокровищницу мировой культуры. Обладая высокой степенью значимости для человечества в целом, эти музыкальные и литературные тексты часто требуют от слушателя и читателя специальной подготовки к восприятию, соответствующего образования и воспитания, серьезного вдумчивого прочтения, интеллектуальной активности, усилий в плане понимания.

Принимая во внимание не только научные исследования, но и опыт литературно-музыкальных гостиных, а также художественные фильмы и сюжетные компьютерные игры, согласимся с тем, что музыка и текст могут взаимно поддерживать, усиливать друг друга, а могут конкурировать за внимание человека, ослаблять и даже перенаправлять фокусы перцепции и когний, расставляя различные смысловые акценты.

В чем же суть музыкального воздействия на когнитивные и эмоциональные процессы в ходе восприятия и понимания эмоционального содержания художественного текста?

Начнем с особенностей художественного текста и закономерностей его понимания. Как отмечает Н. А. Чернявская, «к принципиальным свойствам художественного текста относятся наличие имплицитных, неявных смыслов, подтекста и способность языковых единиц к семантическому приращению: слово в художественном произведении выражает больше, чем оно означает в системе языка, приобретает символическое или индивидуально-авторское значение, либо актуализирует сразу несколько своих значений» [5]. Стоит добавить, что художественный текст обладает целостностью, конструируемой автором в виде многоуровневой смысловой структуры. Эта структура с ярко выраженным индивидуальным своеобразием разворачивается в системы ментальных репрезентаций читателя или слушателя. Понимание текста – это, в первую очередь, постижение его смысла. Но в отличие от текста научного содержание художественного произведения предполагает также построение читателем собственного ценностно-смыслового поля, возможность целого репертуара интерпретаций с опорой на субъектность воспринимающего. Однако индивидуальные толкования должны находиться в определенных границах: до той самой тонкой грани, отличающей понимание от непонимания.

Определяя понимание как иерархическую структуру, Г. И. Богин [6] выделяет следующие уровни: *семантизирующее понимание*, которое заключается в декодировании единиц текста; *когнитивное понимание*, представляющее собой освоение содержательности текста, и, наконец, *распредмечивающее понимание*, которое есть по существу репрезентация глубинных смысловых структур текста, его подтекста, личностного послания автора.

Как подчеркивает Н. А. Чернявская вслед за Г. И. Богиним, «различие трех типов понимания текста не означает их непроницаемости. Когнитивное понимание невозможно, если не достигнут результат семантизации текстовых единиц. Вместе с тем семантизирующее понимание не гарантирует когнитивного понимания, точно так же, как способность к когнитивному пониманию не всегда ведет к смысловому (распредмечивающему). Здесь решающую роль играет высокий уровень развития языковой личности, ее способность к логическому и эстетическому освоению художественной реальности» [5, с. 150].

Если применить вышесказанное к проблеме распознавания и понимания эмоций в художественном тексте, то на с е м а н т и з и р у ю щ е м уровне происходит обнаружение и адекватное декодирование лексических единиц-маркеров, репрезентирующих эмоциональные состояния в тексте произведения. На уровне к о г н и т и в н о г о понимания перед читателем или слушателем разворачивается богатая палитра разнообразных эмоций и чувств с их взаимопереходами, вплетенная в содержательную ткань художественного произведения. Но самые главные преобразования происходят на вершинном – р а с п р е д м е ч и в а ю щ е м – уровне: человек раскрывает для себя глубинные смысловые послания от автора художественного текста, преломляя их сквозь призму собственного мировоззрения. (Так образуются ментальные репрезентации личностных смыслов.)

В контексте психологической проблемы понимания слушателем или читателем художественного текста важное значение приобретают те характеристики способностей и опыта реципиента, которые позволяют решить эти задачи наиболее успешно. Стоит постулировать зависимость успешности декодирования (как собственно и кодирования) сообщений художественного текста на всех уровнях представленности от индивидуального ментального опыта личности (таким образом, мы выходим в поле исследований интеллекта как индивидуального ментального опыта, обоснованного М. А. Холодной) [7]. Обращаясь к той части понимания текстовых сообщений, которая касается репрезентации эмоциональных состояний героев художественного произведения в индивидуальном сознании читателя или слушателя, мы неизбежно оказываемся в проблемном поле исследований эмоционального интеллекта личности.

В этом же проблемном поле ведется рассмотрение и другой переменной нашего исследования – музыкального воздействия. Так, профессор А. В. Торопова прямо указывает на необходимость «познания сферы эмоционального интеллекта человека как источника распознавания музыкальных образов, идей и переживаний...» [1, с. 10].

Наличие в современной психологии концепта «эмоциональный интеллект» указывает на понимание взаимосвязанности когнитивных и аффективных процессов в психике человека. Попытка выразить суть эмоционального интеллекта наиболее кратко и емко приводит к рассмотрению вышеуказанного феномена как способности распознавать эмоции и управлять ими. Важным атрибутивным свойством эмоционального интеллекта можно назвать его метапроцессуальность, которая проявляется в единстве когнитивных и регулятивных аспектов эмоциональности применительно к самому себе и другим людям. Проанализировав множество определений эмоционального интеллекта, И. Н. Андреева отмечает, что «общим для большинства трактовок является указание на то, что индивиды с высоким уровнем его развития

обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), выражению эмоций и управлению ими, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность» [8, с. 47]. И. Н. Андреева соотносит эмоциональный интеллект с тремя уровнями персонализации личности: интраиндивидуальным, интериндивидуальным и метаиндивидуальным. На первом из них эмоциональный интеллект способствует идентификации и саморегуляции собственных эмоций, на втором позволяет адекватно интерпретировать эмоции окружающих, адаптироваться к социальным ситуациям и эффективно встраиваться в систему межличностных отношений [Там же, с. 49], что в целом как раз соответствует делению эмоционального интеллекта на два основных вида – внутриличностный и межличностный. Интересным, на наш взгляд, является обращение к метаиндивидуальному измерению эмоционального интеллекта, постулирующему выход за пределы непосредственной ситуации в сферу надличностного, потребности персонализации себя в другом, которая как раз разворачивается в процессе соприкосновения слушателя или читателя со значительными образцами искусства. Классические произведения обращаются к человеческим универсалиям, а персонализация авторского эмоционального интеллекта происходит в новом времени и пространстве (иногда много лет и даже веков спустя). Возвращаясь к проблеме музыкального воздействия на распознавание и понимание эмоций в художественном тексте, мы предполагаем опосредованность этих процессов эмоциональным интеллектом личности в единстве всех его видов и уровней.

Проводя экспериментальное исследование, мы искали ответ на вопрос, можно ли с помощью классической музыки В. А. Моцарта организовать более эффективное распознавание и вербализацию эмоциональных состояний в художественном тексте. Мы используем термин *фасилитация*, чтобы подчеркнуть мягкость, экологичность, конгруэнтность музыкального воздействия. В выборку исследования были включены 40 студентов 1 курса факультета китайского языка и культуры Минского государственного лингвистического университета в возрасте от 17 до 19 лет (4 юношей и 36 девушек). Большую помощь в проведении данного экспериментального исследования оказала студентка Д. Здрок.

Эмпирическое исследование фасилитирующего влияния классической музыки на распознавание и понимание эмоций в художественном тексте было организовано в несколько этапов.

Первый из них предполагал анализ результатов письменного опроса студентов об их музыкальных предпочтениях и их отношении к музыке В. А. Моцарта. Было установлено, что большинство опрошенных девушек и юношей (30 человек – 75 % выборки) позитивно относятся к классической музыке как культурному явлению. Остальные 25 % респондентов признались, что им не нравится классическая музыка. Нейтральное отношение к класси-

ческой музыке выявлено не было. Из тех 75 % участников опроса, которые в целом позитивно относятся к классической музыке, абсолютное большинство инициируют ее слушание редко. Только 10 студентов (25 %) из 40 часто обращаются к прослушиванию классической музыки. Ответ на вопрос об отношении студентов к музыке В. А. Моцарта дал примерно такую же картину: произведения этого композитора нравятся, но редко выбираются студентами для слушания. Таким образом, для выборки в целом характерно преимущественно пассивно-положительное отношение к классической музыке в целом и произведениям В. А. Моцарта в частности.

На втором этапе эмпирического исследования с помощью методики Д. В. Люсина (ЭМИн) был изучен эмоциональный интеллект студентов [9]. Данная методика относится к группе методов, основанных на самооценке и самоотчете, что вносит в процесс интерпретации результатов определенные ограничения (в первую очередь, в плане отсылки к тому факту, изучается ли таким образом сам феномен эмоционального интеллекта или представления личности о степени его выраженности у себя). Тест-опросник ЭМИн обладает высокой надежностью. Он базируется на идее о дифференциации в структуре эмоционального интеллекта двух его базисных видов: внутриличностного и межличностного, каждый из которых предполагает понимание эмоций и управление ими. Кроме вышеуказанных, в окончательный вариант опросника добавлена переменная «контроль экспрессии», отображающая способность сознательно контролировать внешние проявления эмоций [Там же].

Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом результаты диагностики эмоционального интеллекта студентов 1 курса находятся преимущественно в области средних значений, подчиняясь закону нормального распределения. При этом результаты измерений межличностного эмоционального интеллекта тяготеют к области значений выше среднего уровня, а внутриличностного – средних и ниже среднего уровня. Другими словами, в структуре эмоционального интеллекта первокурсников в данном исследовании межличностный эмоциональный интеллект (способность распознавать эмоции другого человека и управлять ими) преобладает над внутриличностным (способностью понимать свои эмоции и управлять ими).

Третий этап эмпирического исследования, посвященный изучению музыкальной фасилитации восприятия и понимания студентами эмоций в содержании художественного текста, был организован в формате пилотажного эксперимента без использования контрольной группы. В качестве опоры для распознавания и вербализации эмоций при прослушивании художественного текста была выбрана методика «Эмотивные ассоциации», содержащая наименования 130 субстантивных эмоциональных явлений.

Как отмечено автором методики Л. Н. Рожиной, такого рода готовые списки «позволяют перевести индивидуальное описание переживания в соответствующие общие структуры» [10, с. 115]. Применение данной методики дает возможность не только диагностировать эмоциональный мир личности, но и развивать его.

В качестве художественного текста, предназначенного для диагностики распознавания и понимания студентами эмоций в художественном тексте, был выбран рассказ-миниатюра И. А. Бунина «Красавица» из цикла «Темные аллеи» (1940) [11]. В произведении рассказывается о семилетнем мальчике, чья мать умерла, а отец женился на молодой красавице. Мачеха невзлюбила пасынка, а отец, психологически присоединившись к новой жене, как будто перестал замечать сына. Ребенок, переживший травму потери матери, по сути психологически лишился и отца. Мачеха как будто бы захватила все пространство, оставляя для несчастного мальчика все меньше места не только в помещении, но и в душе его отца. Ребенок – нежеланный, нелюбимый и беззащитный – приспосабливается к новым жизненным обстоятельствам, становясь максимально тихим и незаметным. Рассказ-миниатюра отличается эмоциональной глубиной, которая маскируется простотой и бытовой бесхитростностью повествования.

Э т а п 3.1. В процессе эксперимента рассказ был разделен на две части. Сначала студентам зачитывалась вслух первая часть художественного текста, после чего их просили отметить в списке утверждений методики «Эмотивные ассоциации» те эмоциональные состояния, которые, по их мнению, хотел передать читателям автор.

Результаты показали, что у большинства студентов первого курса при слушании первой части рассказа были актуализированы такие «эмотивные ассоциации», как «жалость», «горечь», «отчаяние» и «пустота». Вполне ожидаемо узнавание базовых эмоций, таких как «грусть», «печаль». Менее половины студентов, участвовавших в эксперименте, отметили «бессилие, огорчение, презрение, разочарование, тоску и уныние». В целом удалось зафиксировать довольно широкий репертуар идентифицированных студентами эмоциональных явлений. Несмотря на то, что индивидуальные особенности в распознавании и понимании эмоционального содержания предложенного художественного текста существенно преобладали, удалось выявить общие закономерности: преимущественную ориентацию студентов либо на идентификацию эмоций, соответствующих общему впечатлению от художественного текста, либо на вероятные эмоциональные состояния мальчика (главного героя повествования).

Э т а п 3.2. После распознавания и вербализации эмоций в первой половине художественного текста следовало слушание небольшого (длительностью звучания музыки – 5 минут 14 секунд) логически закончен-

ного фрагмента 40-й симфонии В. А. Моцарта соль-минор [12], одного из самых значительных и знаменитых произведений великого австрийского композитора (1788). Требование к качеству звуковоспроизведения является принципиальным. Вот как описывает эту часть произведения Л. Михеева: «Первая часть начинается как бы с полуслова: взволнованной, прерывистой, словно чуть-чуть задыхающейся мелодией скрипок. Глубоко выразительная, искренняя, как будто молящая, мелодия — главная партия сонатного аллегро... Побочная тема исполнена меланхолии, лиризма, в ней и мечтательность, и покорность, и тихая грусть. Разработку открывает короткая жалобная мелодия фаготов. Появляются отрывистые, резкие возгласы, мрачные, тревожные, скорбные интонации. Разворачивается бурное, полное драматизма действие...» [13]. Несмотря на то, что между датами написания музыки и рассказа прошло полтора столетия, эти два произведения, на наш взгляд; могут войти в резонанс в сознании современного слушателя благодаря сочетанию внешней простоты и при этом многослойности внутреннего содержания, кажущемуся спокойствию при сильном глубинном напряжении.

Э т а п 3.3. По завершении музыкального фрагмента студентам по желанию предлагалось дополнить список эмоциональных состояний, идентифицированных ими в первой части рассказа И. Бунина «Красавица». После слушания музыки 85 % респондентов воспользовались предоставленной возможностью и добавили новые элементы идентифицированных ими в художественном тексте эмоций, а 15 % оставили перечни без изменений. Свои первоначальные списки девушки и молодые люди дополнили такими распознанными ими в первой части художественного текста проявлениями эмоциональности, как «боль, борьба чувств, волнение, испуг, интерес, муки совести, напряженность, ненависть, недовольство другими, недоумение, обида, огорчение, озадаченность, оторванность, отчаяние, печаль, покой, сожаление, смятение, страдание, страх, тоска, удивление, унижение, уязвленность, ярость». Следовательно, после восприятия музыкального отрывка существенно увеличился эмоциональный диапазон, адекватный прослушанному тексту. Примечательно, что к первоначальному списку отрицательных эмоций добавились амбивалентные – «интерес и удивление», а также «недоумение и озадаченность» (отображающие особенности восприятия окружающими брака не приметного чиновника с красавицей). Были замечены также «недовольство другими и ненависть», характеризующие эмоциональность мачехи. Эмоциональные состояния «сожаление, борьба чувств и муки совести», вероятно присущие отцу мальчика, студенты также прибавили к первоначальным спискам после музыкальной стимуляции. И, наконец, обучающиеся обратили внимание на «покой (спокойствие)», отображающее кажущееся бесстрастие автора, ведущего бесхитростное повествование.

Таким образом, после слушания фрагмента 40-й симфонии В. А. Моцарта не только возросло количество и качество идентифицированных студентами в художественном тексте эмоциональных состояний, но появилась «полифоничность», многовариантность, многовекторность восприятия эмоциональности, заложенной в художественном тексте. Полученный эффект подобен тому, как преимущественно линейный алгоритм когнитивной обработки сменился разветвленным, существенно усложнился способ организации семантической сети. Следовательно, в результате музыкальной фасилитации возросла дифференцированность восприятия и понимания студентами эмоций в художественном тексте.

Э т а п 3.4. После восприятия музыки В. А. Моцарта и дополнения списков идентифицированных эмоциональных явлений эксперимент по распознаванию и интерпретации эмоций был продолжен на материале второй части рассказа И. Бунина «Красавица». Указанный список, относящийся ко второй части, увеличился по сравнению с первой у 75 % студентов; у 10 % он уменьшился, а у 15 % количественно остался без изменений.

Полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (R). Были выявлены положительные статистически достоверные корреляции между 1) общим уровнем эмоционального интеллекта и количеством эмоциональных состояний, идентифицированных студентами после восприятия музыки В. А. Моцарта: $R = 0,48$ (чем выше общий уровень эмоционального интеллекта студентов, тем шире спектр распознанных после музыкальной стимуляции эмоциональных состояний в художественном тексте; 2) уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта и количеством эмоциональных состояний, идентифицированных студентами во второй части эксперимента после восприятия музыки В. А. Моцарта: $R = 0,45$ (чем выше уровень внутриличностного эмоционального интеллекта студентов, тем шире спектр распознанных ими после музыкальной стимуляции эмоциональных состояний); 3) пониманием эмоций и количеством эмоциональных состояний, идентифицированных студентами во второй части эксперимента после восприятия музыки В. А. Моцарта: $R = 0,51$ (чем выше уровень понимания студентами собственных и чужих эмоций, тем шире спектр распознанных эмоциональных состояний после музыкальной стимуляции). Важно отметить, что до музыкальной стимуляции статистически достоверных корреляций между показателями эмоционального интеллекта и количественными показателями идентифицированных студентами в художественном тексте эмоциональных состояний не выявлено. Весьма вероятно, что музыкальная стимуляция повлияла на активность и эффективность эмоционального интеллекта.

Таким образом, итоги исследования свидетельствуют в пользу следующих предположений.

Во-первых, в результате конгруэнтной музыкальной стимуляции (фасилитации) возрастает дифференцированность восприятия и понимания эмоций в художественном тексте. Во-вторых, мера выраженности фасилитационного эффекта опосредуется эмоциональным интеллектом студентов (и в частности, такими его компонентами, как внутриличностный эмоциональный интеллект и способность к пониманию своих и чужих эмоций). Исследовательские данные также предварительно подтверждают «эффект Моцарта» применительно к эмоциональному интеллекту личности.

Полученные результаты позволяют эмпирически обосновать перспективу экспериментальных исследований взаимосвязи музыки и речи сквозь призму эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Торопова, А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебник для вузов / А. В. Торопова. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 190 с.
2. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – М. : Музыка, Ленингр. отделение, 1971. – 373 с.
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. *Лазутин, Т. В.* Язык музыки как полифункциональный феномен / Т. В. Лазутин // *Вестн. Том. гос. ун-та.* – 2013. – № 369. – С. 60–62.
5. *Чернявская, Н. А.* К вопросу об уровнях понимания художественного текста / Н. А. Чернявская // *Вестн. Самар. ун-та. История, педагогика, филология.* – 2018. – Т. 24. – № 2. – С. 148–152. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-urovnyah-ponimaniya-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 25.03.2025).
6. *Богин, Г. И.* Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – Тверь, 2001. – 731 с.
7. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебник для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 334 с. – (Высшее образование). – Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/564561> (дата обращения: 27.03.2025).
8. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополюцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.

9. *Люсин, Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
10. *Рожина, Л. Н.* Развитие эмоционального мира личности / Л. Н. Рожина. – Минск : Выш. шк., 2003. – 272 с.
11. *Бунин, И.* Темные аллеи / И. Бунин. – М. : Эксмо, Like Book, 2024. – 320 с.
12. *Моцарт, В. А.* Симфония № 40 / В. А. Моцарт // Академический симфонический оркестр Санкт-Петербургской государственной филармонии им. Д. Д. Шостаковича (дирижер А. Дмитриев). – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xLAPstwuvG0> (дата обращения: 01.02.2024).
13. *Михеева, Л.* Моцарт. Симфония № 40 / Л. Михеева, Б. В. Левик. – URL: https://www.belcanto.ru/s_mozart_40.html (дата обращения: 28.03.2025).

Поступила в редакцию 09.04.2025

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 372.881.1

Вальковский Михаил Александрович

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры международной
журналистики*

*Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь*

Mikhail Valkouski

*PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of International Journalism*

*Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: valk.1958@yandex.ru*

Коршук Елена Владимировна

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры международной
журналистики*

*Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь*

Elena Korshuk

*PhD in Linguistics, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of International Journalism*

*Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: korshuk@bk.ru*

Маркович Анна Александровна

*старший преподаватель кафедры
международной журналистики*

*Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь*

Anna Markovich

*Senior Lecturer of the Department
of International Journalism*

*Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: annamarkovich@yandex.ru*

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

THE METHOD OF PROJECT-BASED LEARNING IN HIGHER EDUCATION: INTEGRATION OF PROFESSIONAL AND FOREIGN LANGUAGE TRAINING

В статье проанализирован опыт применения проектного обучения в учебном процессе в учреждении высшего образования (УВО) при преподавании иностранных языков на первой и второй ступенях образования студентам гуманитарных специальностей. Акцент

сделан на оптимизации иноязычной языковой подготовки посредством вовлечения в проектную деятельность. Спецификой проектного обучения является повышение активности обучающихся, что стимулирует формирование требуемых компетенций выпускника УВО.

На основании систематизированных и обобщенных результатов анкетирования о применении метода проектной деятельности делается вывод о его эффективности, обозначаются перспективы использования в образовательном процессе УВО.

К л ю ч е в ы е с л о в а: проект; проектная деятельность; проектное обучение; учебный проект; проект на иностранном языке; профессиональные умения и навыки; мотивация к проектной работе; проблемы проектной деятельности.

The article analyzes the experience of applying project-based learning in the educational process of higher education institutions when teaching foreign languages at the first and second levels of education to students of humanities and social sciences. The emphasis is placed on the optimization of foreign language training through involvement in project activities. The specificity of project-based learning is the increase of students' activity, which stimulates the formation of the required competencies of a university graduate.

On the basis of systematized and generalized results of the questionnaire on the application of project-based learning, the conclusion about its effectiveness is made. The paper also outlines the prospects of its use in the educational process at the university.

Key words: project; project activity; project-based learning; educational project; project in a foreign language; professional skills; motivation to project work; problems of project-based learning.

Применение метода проектной деятельности имеет богатую историю и интересные наработки. Они базируются на педагогических идеях американского философа и педагога Дж. Дьюи, работах У. Х. Килпатрика, которые получили дальнейшее развитие во многих странах. Метод проектов применялся в СССР в 1920-х годах в таких масштабах, что на время потеснил традиционную классно-урочную систему [1, с. 12]. В наши дни отмечена тенденция внедрения проектной деятельности во все ступени образовательной системы, увеличения в учреждениях высшего образования (УВО) учебного времени, отводимого на выполнение различных проектов [2; 3; 4].

Проектный метод в определенной степени способствует преодолению таких недостатков существующей системы высшего образования, как «монопредметность в обучении профессиональной деятельности, преобладание иллюстративно-объяснительного метода обучения, ориентация на теоретическое знание, отсутствие целостности (или даже разрозненность) представлений о будущей профессии, лекционно-семинарская схема организации обучения» [5, с. 171].

Работа над проектом – это «процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, при котором человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных (материальных или идеальных) ценностей» [6, с. 88].

Проектная деятельность – специфическая форма творчества, в процессе которого (работы над определенной проблемой) идет формирование и развитие требуемых компетенций выпускника УВО. Ее отличительная особенность – повышение активности студентов, их мотивации и заинтересованности в успешной реализации проекта. Это возможно в том случае, когда присутствует «нацеленность проектного обучения на решение конкретных учебных, предпрофессиональных и профессиональных задач», при этом «формат таких проектов может быть разнообразным, однако предпочтительно их рассмотрение в рамках отдельной либо группы смежных дисциплин» [7, с. 248]. Вместе с тем, несмотря на большое количество исследований по организации проектной работы в учреждении высшего образования, этот вид деятельности до сих пор недостаточно разработан и вызывает много дискуссий [8, с. 182]. Каждый автор предлагает свою классификацию проектов, выдвигая различные параметры. Нет общего мнения по поводу основных функций проектной деятельности, количества и названия этапов работы, критериев оценки, роли преподавателя и по другим аспектам.

Однако многие ученые и практики согласны с тем, что создание продукта – это ключевая и необходимая характеристика проектного обучения. Правда, что именно считать таковым, также дискуссионный вопрос, во многих случаях преподавателям приходится решать его самостоятельно.

Требования работодателей и экономики к компетенциям выпускников делают проектное обучение остро востребованным, что повлекло за собой его модернизацию, дальнейшее развитие и адаптацию к новым реалиям.

Метод проектного обучения сегодня адаптирован к современным образовательным стандартам, становится все более актуальным и в изучении иностранных языков на разных уровнях высшего образования. Он объединяет практический опыт с теоретическими знаниями, что делает изучение языка более актуальным и увлекательным. Работа над проектом не только способствует углублению знаний, но и совершенствует важные навыки, такие как критическое мышление, навыки коммуникации и сотрудничества (так как предполагает активное участие в работе группы), развивает речевые умения и формирует профессиональные компетенции.

Такой подход вполне коррелирует с целями, поставленными перед УВО по подготовке специалистов. Они заключаются в том, чтобы студент, работая над проектом, предметно готовился к будущей профессии: знакомился с ее требованиями, получал актуальные компетенции и опыт решения профессиональных задач; в то же время совершенствовал умения действовать в условиях мультифакторной среды, инвариантно использовать информационные технологии, навыки командной работы онлайн и офлайн. И, наверное, главное: понимание, что успешная будущая профессиональная деятельность требует постоянного самостоятельного поиска и усвоения новых знаний, формирование компетенций, т. е. умения учиться самостоятельно.

Преподавание иностранных языков в высшей школе «предполагает интеграцию лингвистических знаний и проектного метода для усвоения социокультурных стереотипов родного и иностранного языков» [9, с. 33].

Проектный метод «требуется методического сопровождения со стороны преподавателей, но в то же время открывает широкие возможности для творческой и исследовательской деятельности студентов» [10, с. 47].

Применение проектного метода при обучении иностранному языку позволяет создать более интересную и эффективную образовательную среду, что делает учебу более живой и увлекательной.

Таким образом, проектный метод обучения иностранным языкам на всех этапах высшего образования – это не просто педагогический тренд, а необходимость в цифровую эпоху межкультурной коммуникации. Он позволяет трансформировать образовательный процесс в исследовательскую и творческую деятельность, где язык становится инструментом для решения реальных задач.

Преподавание иностранного языка в УВО подразделяется на два направления – на так называемый «иностранное языки для общих целей» и «иностранное языки для специальных целей». Оба направления дают самые широкие возможности для применения проектного метода обучения. Отметим, что специализация обучающихся в данном случае лишь меняет подход к интеграции речевых навыков и умений с междисциплинарным содержанием, тематику предлагаемых проектов и, в некоторой степени, динамику работы группы. В преподавании иностранного языка студенческие проекты являются важным средством развития представлений о профессиональной деятельности, формирования ряда специальных профессиональных навыков и иноязычных компетенций в целом.

Проектные задания для студентов гуманитарных специальностей, изучающих иностранное языки для общих и специальных целей, предлагаются студентам с первого курса обучения. Так, в рамках учебной дисциплины «Иностранное языки» при изучении аспекта «английское языки для общих целей» по теме «Молодежь и общество» студентам гуманитарных специальностей предлагается в малых группах разработать и представить проект по продвижению интересов молодежи в том числе и в интернете [11, с. 51]. Среди предложенных и реализованных студентами проектов можно назвать, например, планирование структуры веб-сайта или онлайн-пространства на английском языке для поиска в сети Интернет сверстников со сходными творческими интересами, детальное предложение о создании сайта для формирования творческих сообществ и площадки для самовыражения и самореализации творческой молодежи. По указанной выше теме студенты предлагали проекты, нацеленные на развитие и продвижение в социальных сетях групп для заинтересованных в волонтерской деятельности; создание службы психологической помощи для

студенческой молодежи (веб-сайта, телефонной линии, групп анонимной взаимопомощи по принципу равный обучает равного); продвижение социальной рекламы о принципах здорового образа жизни среди молодежи и др.

Участие в подобных проектах, тематика которых выбирается самими студентами (преподаватель лишь определяет направление, по которому следует сделать проект), является эффективным стимулом для усвоения новых лексических единиц, правил общения на английском языке в разных ситуациях, способствует преодолению языкового барьера.

Важно принимать во внимание, что использование проектного метода в преподавании иностранного языка для специальных целей студентам гуманитарных специальностей соответствует подходу CLIL (интегрированному обучению иностранному языку), предполагающему развитие как коммуникативных, так и профессиональных умений на иностранном языке. Поскольку профессиональные навыки отрабатываются на материале, уже предъявленном обучаемым на родном языке, методическое требование одной задачи, предполагающей преодоление трудности, сохраняется [12]. При этом интерес к изучению иностранного языка повышается.

Так, при изучении курса «Иноязычная медиакommunikация» студенты-журналисты выполняют проект «Оценка цифрового ландшафта страны» в рамках темы «Цифровая журналистика». В частности, обучаемым предлагается провести SWOT-анализ цифрового ландшафта страны по их выбору: выявляются S (strengths) – сильные стороны, W (weaknesses) – слабые стороны, O (opportunities) – возможности, T (threats) – угрозы. В группе из четырех человек каждый отвечает за анализ одного из аспектов, примерный план анализа которого предоставляется студентам заранее. Соединение всех элементов оценки цифрового ландшафта страны позволяет группе определить вклад каждого, разработать согласованные выводы, развить навыки работы в команде, навыки составления презентации и навыки публичного выступления.

Студентам, изучающим социологию в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (профессиональная лексика)», при прохождении темы «Курение и общество» предлагается разработать проект по изучению мнения студенческой молодежи о курении [13]. В малых группах студенты разрабатывают техническое задание исследования, анкету самозаполнения, проводят учебный опрос однокурсников, анализируют результаты, представляют итоги исследования на занятии, обсуждают их в ходе учебной дискуссии. Данный проект предназначен для студентов второго или более старших курсов, уже владеющих некоторыми специализированными профессиональными навыками, имеющих представление о том, как проводится опрос общественного мнения. Проект позволяет формировать и совершенствовать иноязычные лексические навыки студентов, развивать навыки эффективного социального

взаимодействия в профессиональной иноязычной среде, навыки логического, критического и творческого мышления, навыки работы в команде, помогает обучить применению полученных знаний, сформированных умений и опыта в смоделированной ситуации профессиональной деятельности.

Проекты применяются и на продвинутом этапе подготовки: в магистратуре, где ряд дисциплин предлагается на иностранном (английском) языке. В некоторых случаях оценка за учебную дисциплину выставляется на основании текущей успеваемости и защиты проекта. Одна из таких дисциплин – «Иноязычная коммуникация в медиапространстве» [14]. В данном случае проект не групповой, а индивидуальный. Задача обучающегося – на базе полученных по учебной дисциплине знаний сделать презентацию в формате PPTx для определенной целевой аудитории. Тема презентации – магистерская диссертация обучающегося, работа над которой находится еще в самом начале, так как дисциплина предлагается в первом семестре первого года обучения. В результате самостоятельной работы с материалом магистрант решает несколько задач: структурирует свое видение собственной магистерской диссертации, формирует навыки соответствующего с выбранной целевой аудиторией оформления слайдов, отработку навыков публичного выступления по научной проблематике на иностранном языке, заготавливает шаблон презентации для защиты диссертации.

Безусловно, работа над проектами широко применяется и при изучении других предметов. На первом курсе некоторых специальностей факультета журналистики Белорусского государственного университета предлагается практико-ориентированная дисциплина «Медиапроект», ставящая своей целью «формирование у студентов навыков творческой работы с мультимедийным контентом в современной редакции. Результатом освоения дисциплины является создание медиапроекта» [15]. Представляется, что именно на первом курсе и должны формироваться навыки работы в малых группах. Студенты обладают достаточной зрелостью для понимания сути проекта как формата работы, они должны быть в состоянии грамотно распределить роли, соблюдать временные параметры проекта, сформировать отчет и выбрать самого достойного выступающего, а также адекватно оценить вклад каждого участника.

Интерес представляет оценка проектной деятельности самими студентами. Мы провели анкетирование участников проектов, чтобы узнать степень влияния работы над ними на формирование универсальных и профессиональных компетенций, развитие речевых умений.

Анкетирование проводилось с 25 февраля по 18 марта 2025 года со студентами факультета журналистики и факультета философии и социальных наук БГУ. Среди ответивших на вопросы анкеты студенты данных факульте-

тов распределились практически поровну: 51,85 % и 48,15 % соответственно. Возрастной срез опрошенных: 57,41 % — первокурсники, остальные — студенты более старших курсов. Подавляющее большинство респондентов (85,5 %) участвовали в проектах в ходе обучения в университете, и практически такое же их количество — в учебных проектах на занятиях по иностранному языку. Большинство студентов оценивает свой опыт участия в учебных проектах по иностранному языку положительно (81,4 %).

Высокие оценки получили все этапы проектов (средний балл 4,5–5). Так, этапы Презентация проекта, Рефлексия, Постановка задания преподавателем оценили на «отлично» соответственно 66,24 %, 68,38 % и 80,25 % участников. Различия в оценках говорят о том, что студенты высоко ценят четкость постановки задач преподавателем, а завершающие этапы (Презентация, Рефлексия) воспринимаются ими как наиболее значимые. В то же время можно отметить определенные сложности на этапе планирования (9,42 % оценили на «удовлетворительно»), что может быть связано с трудностями в командной работе. Можно констатировать: преподаватели в целом эффективно организуют проектную деятельность, но требуется усилить поддержку студентов на этапах планирования и распределения ролей.

Среди навыков, приобретенных или существенно усовершенствованных в ходе выполнения учебного проекта по иностранному языку, студенты выделили навыки коммуникации на иностранном языке (74,1 %), навыки работы в команде (74,1 %), навыки коммуникации в формате публичного выступления (66,7 %) и творческие навыки (66,1 %).

В ходе выполнения учебных проектов студенты приобрели профессиональные знания (66,7 %), а также знания из других предметных областей (50 %), что подчеркивает междисциплинарный характер проектного метода и является его сильной стороной.

Практически половина респондентов, отвечая на открытый вопрос о *позитивных* аспектах учебных проектов на иностранном языке, отметили развитие иноязычных коммуникативных умений, упоминая повышение уровня владения иностранным языком в целом, расширение лексикона, в том числе профессионального, развитие умений общения на иностранном языке. Также в ответах на открытый вопрос среди позитивных аспектов участия в проектах на занятиях по иностранному языку студенты отмечали креативность и творческую составляющую, работу в команде, приобретение более глубоких знаний о разных аспектах профессии и знаний из других областей.

Отвечая на открытый вопрос о *негативных* аспектах учебных проектов на занятиях по иностранному языку, более трети респондентов таковых не нашли и тем самым подтвердили позитивную оценку использования проектного метода. Рассматривая негативные аспекты, студенты выделяют проблемы

межличностного и личностного характера. Среди межличностных негативных аспектов обучающиеся назвали сложности работы в команде (распределение ролей, потенциальные разногласия, неравномерный вклад участников, добросовестное и недобросовестное отношение к выполняемому проекту); а среди личностных негативных аспектов – лень и временные затраты, сложность творческой работы, стресс в связи с подготовкой и выступлением, проблемы с тайм-менеджментом, отсутствие специализированной техники в кабинетах для демонстрации результатов проекта.

Опыт выполнения проектов в рамках профессионально-ориентированного подхода при обучении иностранному языку студентов гуманитарных специальностей показал эффективность в повышении их мотивации к изучению иностранного языка. Работа над проектами способствует развитию языковых, а также коммуникативных и исследовательских умений, приобретению ключевых компетенций, актуальных в разных сегментах современной профессиональной среды, стимулирует к применению полученных речевых навыков и умений в иноязычном общении.

Эмпирическое исследование показывает, что у студентов, выполнявших проект, отмечается повышенная мотивация и вовлеченность в учебу, большинство оценивает полученный опыт как полезный, который готовит их к решению будущих профессиональных задач.

В то же время, чтобы эффективно реализовать все преимущества метода проектного обучения при решении образовательных задач, необходима тщательная подготовка, большая предварительная работа преподавателя на этапе формулирования проектного задания (актуализация необходимого языкового материала на основе аутентичных текстовых и видеоисточников). Помимо этого предполагается постоянный мониторинг хода его выполнения студентами, при необходимости коррекция, помощь, т. е. реализация принципа сотрудничества и активного участия. Особого внимания требует разработка ясных и однозначных, понятных студентам критериев оценки выполненного проекта.

Результаты исследования подтверждают: проектный метод в обучении иностранным языкам эффективен для развития коммуникативных умений, языковых компетенций и профессиональных знаний, соответствует современным образовательным трендам, но требует тщательной подготовки и определенных корректировок в организационной части. В частности, в плане четкой постановки задач преподавателем, междисциплинарной сбалансированности, что, на наш взгляд, повысит заинтересованность и мотивацию студентов в работе над проектом. Для активной вовлеченности студентов в выполнение проектов педагогам необходимо разрабатывать и внедрять понятную и внутренне непротиворечивую систему оценки вклада каждого участника команды.

Таким образом, можно обоснованно считать, что комплексное применение проектного метода в ходе обучения иностранному языку в УВО на всех этапах обучения студентов гуманитарных специальностей способствует повышению качества образования, его практико-ориентированности и формированию необходимых навыков эффективной командной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дорошенко, С. И.* Метод проектов в зарубежной и отечественной педагогике 1920–1930-х годов / С. И. Дорошенко, Ю. И. Дорошенко // Учен. зап. ЗабГУ. Сер. : Педагогические науки. – 2018. – Т. 13, № 5. – С. 6–15.
2. *Попова, Т. А.* Проектная деятельность в образовательном пространстве / Т. А. Попова // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 29.01.2025).
3. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах / М. В. Кукина, А. И. Труфанов, Н. Г. Уразова, А. В. Бондарева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31320> (дата обращения: 11.02.2025).
4. *Натус, Н. И.* Феномен проектной культуры в аспекте профессионально-личностного развития специалиста / Н. И. Натус // Человек и образование. – 2020. – № 1(62). – С. 71–75.
5. *Муратова, И. А.* Проектное обучение студентов как основное условие их готовности к профессиональной деятельности / И. А. Муратова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 9. – С. 171–175.
6. *Шарипов, Ф. В.* Технология проектного обучения / Ф. В. Шарипов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 2. – С. 87–93.
7. *Шорина, Т. В.* Перспективы проектного обучения в вузе в цифровую эпоху / Т. В. Шорина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 – С. 247–249.
8. *Зубарева, Е. В.* Проектная деятельность на иностранном языке в вузе: вызовы и преимущества. Мнение студентов / Е. В. Зубарева, И. Г. Тучкова // Вестн. ун-та. – 2023. – № 4. – С. 179–188. – URL: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2023-4-179-188> (дата обращения: 10.02.2025).
9. *Zhebrunova, L. A.* Использование проектной деятельности в преподавании иностранного языка в высшей школе / L. A. Zhebrunova // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, No 1. – С. 32–48. – URL: DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-1-434 (дата обращения: 13.02.2025).
10. Применение метода проектов в обучении английскому языку в рамках профессионально ориентированного подхода / О. Л. Мохова, О. М. Голосова, И. А. Малыгина, Л. И. Циколенко // Управление образованием теория и

практика. – 2024. – Т. 14. – № 3–1. – С. 47–56. – URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1394> (дата обращения: 08.02.2025).

11. Английский язык. Социальное общение = English. Social Communication : учеб. пособие с электронным приложением : в 2 ч. / Е. В. Савич [и др.] ; под общ. ред. Е. В. Савич, А. А. Маркович. – Минск : БГУ, 2013. – Ч. 2. – 211 с.

12. Маркович, А. А. Оптимизация применения подхода CLIL на второй ступени обучения в неязыковом вузе / А. А. Маркович, Е. В. Коршук // Магия ИННО: лингвистика и лингводидактика в меняющейся системе координат : электрон. сб. науч. тр. / отв. ред. : Д. Н. Новиков, Е. Б. Морозова ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (университет) Мин-ва иностр. дел Рос. Федерации. – М. : МГИМО – Университет, 2021. – С. 377–381.

13. Маркович, А. А. «Иностранный язык (профессиональная лексика)» : учеб. программа дисциплины для специальности 6-05-0314-01 Социология. № 1701/б / А. А. Маркович, Е. Г. Гилевич. – Минск : БГУ, 2024. – 28 с.

14. Толстоногова, И. В. Communication in Foreign Languages in Media Space : учеб. программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности: 7-06-0321-02 Коммуникации / И. В. Толстоногова, Е. В. Коршук. – Минск : БГУ, 2025. – 16 с.

15. Гуртовая, Е. Д. Медиапроект : учеб. программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности: 1-23 01 09 Журналистика международная, 1-23 01 08 Журналистика (по направлениям) направления специальности: 1-23 01 08-01 Журналистика (печатные СМИ), 1-23 01 08-02 Журналистика (аудиовизуальная), 1-23 01 08-03 Журналистика (веб-журналистика). № УД-11649/уч / Е. Д. Гуртовая, А. Д. Маркович. – Минск : БГУ, 2022. – 24 с.

Поступила в редакцию 08.05.2025

УДК 372.881.161.1

Джух Елена Николаевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественнонаучных
и лингвистических дисциплин и методик
их преподавания

Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы
г. Гродно, Беларусь

Alena Jukh

PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Natural Science
and Linguistic Disciplines and Teaching
Methods

Grodno State University named after Yanka
Kupala
Grodno, Belarus
e-mail: lenajukh@gmail.com

Зданович Елена Сергеевна

старший преподаватель кафедры
русского и белорусского языков

Гродненский государственный медицинский
университет
г. Гродно, Беларусь

Alena Zdanovich

Senior Lecturer of the Department of Russian
and Belarusian Languages

Grodno State Medical University
Grodno, Belarus
e-mail: el.zdanovich@gmail.com

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

HEURISTIC DIALOGUE AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN TEACHING RUSSIAN

В статье рассмотрен эвристический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку в сравнении с традиционными подходами к обучению иностранным языкам. В качестве эффективного средства формирования коммуникативной компетенции рассматривается эвристический диалог, позволяющий организовать образовательный процесс в поликультурной аудитории на основе культурного релятивизма. Представлен опыт учреждений высшего образования (ГрГМУ и ГрГУ им. Янки Купалы) по использованию эвристического диалога как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку. Раскрыты возможности эвристических заданий для развития не только профессиональных, но и личностных качеств обучающихся как необходимого условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: *эвристический подход; эвристический диалог; эвристические задания; иноязычная коммуникативная компетенция; межкультурное взаимодействие.*

The article deals with the use of the heuristic approach to the developing of foreign language communicative competence of foreign students when teaching Russian in comparison with traditional approaches to teaching foreign languages. A heuristic dialogue is considered as an effective means of developing foreign language communicative competence, which makes it possible to organize the educational process in a multicultural audience on the basis of cultural relativism. The article presents the experience of higher education institutions (GrSMU and Yanka Kupala State University of Grodno) in using heuristic dialogue as a means of formation foreign language communicative competence of foreign students when teaching Russian. The possibilities of heuristic tasks for the development of not only professional, but also personal qualities of students are revealed as a necessary condition for the formation of foreign language communicative competence of foreign students.

Key words: *heuristic approach; heuristic dialogue; heuristic tasks; foreign language communicative competence; intercultural interaction.*

Современное общество характеризуется диалогичностью и многовекторностью реального и виртуального взаимодействия представителей разных культур во всех сферах жизни, что требует развитых компетенций в области межкультурной коммуникации, способности к пониманию и принятию мирового культурного разнообразия, способности находиться в постоянном диалоге. Под диалогичностью человека понимается активное субъекто-субъектное социальное взаимодействие с представителями другой культуры через использование коммуникативных техник и приемов общения. «Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается диалог» [1, с. 292–293].

Человек, существуя в условиях современных цивилизационных вызовов, тотальной цифровизации всех сфер человеческой жизни, ежедневного увеличения потока информации, выбирает наиболее удобный путь деятельности – это копирование и повторение чужого. Образование, основой которого является передача и репродукция готовой информации, сохранение и воспроизводство накопленного адаптированного опыта, имеет монологичный характер и становится неэффективным. Подобный монологизм в образовании, универсализация связей и отношений в различных сферах общественной жизни зачастую нивелируют национальную, этническую, культурную идентичность человека, вводя его в ситуацию неопределенности и дезориентации. Поэтому во время обучения в Республике Беларусь иностранные студенты, представители разных культур, часто вынуждены становиться носителями логики поведения, которая формируется вне социальной общности, где они развивались и жили.

В связи с вышесказанным формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) у иностранных студентов, изучающих русский язык, требует особого внимания, поскольку он является не только целью, но и средством обучения и профессионально-ориентированного общения. Кроме того, говоря о качестве подготовки будущих специалистов, важно понимать, что современный университет не просто «дает знания», университет должен создавать новые способы и формы мышления, расширять мировоззрение, выявлять, раскрывать и реализовывать потенциал каждого обучающегося, поэтому важнейшая задача состоит в поиске эффективных подходов к формированию ИКК иностранных студентов.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что трактовка понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» характеризуется неоднозначностью. Понятие языковой компетенции в широком смысле принято ассоциировать с Н. Хомским, разграничившим языковую компетенцию и употребление языка, являющееся непосредственным ее отражением [2, с. 7].

В качестве основного в данной работе принят подход к определению ИКК, который учитывает организацию образовательного процесса в поликультурной аудитории на основе культурного релятивизма – системы взглядов и действий, позволяющей оценить достижения других народов и культур, сохраняя и развивая при этом культуру своего народа. Под иноязычной коммуникативной компетенцией, вслед за И. Л. Бим, мы понимаем «способность и готовность общаться с носителями иностранного языка, а также приобщение обучающихся к иноязычной культуре и осознание особенностей культуры своей страны, включая умение представлять ее в ходе общения» [3, с. 159–160].

Формирование ИКК невозможно без определения ее структуры и содержания, для этого рассмотрим разные ее модели. Модель М. Кайнела и М. Свейна изначально включала три компонента: *грамматический* (владение вербальным и невербальным лингвистическим кодом, означающее знание лексических единиц и владение нормами языка), *социолингвистический* (знание правил, лежащих в основе понимания и использования языка в различных социолингвистических и социокультурных контекстах) и *стратегический* (использование вербальных и невербальных коммуникативных стратегий для сохранения целостности коммуникации). Позже модель была дополнена *дискурсивным* компонентом, подразумевающим владение правилами, определяющими способы объединения формы и содержания с целью создания значимого единства дискурса [4].

Разработанная М. Кайнелом и М. Свейн модель, сформировав четкое представление о структуре и содержании иноязычной коммуникативной компетенции, явилась основой для дальнейших исследований. Так, новая модель коммуникативной компетенции была предложена Л. Бахманом и дополнена

А. Палмером [5]. В данной модели выделены *языковой* (грамматический – знание и использование языковых единиц разных уровней, текстовый – способность к рецепции и перцепции устных и письменных текстов, социолингвистический – знание социолингвистических норм создания и понимания высказывания, функциональный – умение подбирать адекватные ситуации по типу и силе речевого воздействия высказывания) и *стратегический* (набор необходимых для постановки целей, планирования и оценки метакогнитивных навыков) компоненты.

Таким образом, модель Л. Бахмана и А. Палмера представляет ИКК как сложный конструкт, в структуру которого входит не только непосредственно языковой компонент, но и метакогнитивные процессы по употреблению языковых форм.

В рамках концепции «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» иноязычная коммуникативная компетенция включает *языковой* (знание языковых единиц и норм владения ими), *социолингвистический* (знания и умения для правильного использования языка в соответствии с социальным контекстом) и *прагматический* (знания и умения для формирования последовательности высказываний в процессе общения) компоненты [6].

В русской педагогической традиции проблеме дефиниции содержания и структуры коммуникативной компетенции посвящены исследования М. Н. Вятютнева, который определяют ее как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок» [7, с. 38].

По определению А. В. Хуторского, коммуникативная компетенция включает «знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе» [8].

Исследованию структуры ИКК посвящены работы И. Л. Бим [9], Е. Н. Джух [10], В. В. Сафоновой [11], И. И. Халеевой [12] и др.

Несмотря на то, что в исследованиях отсутствует единообразие структуры ИКК, во всех предложенных моделях выделены инвариантные, основополагающие применительно к обучению иностранных студентов русскому языку *языковой* (языковые знания и навыки), *прагматический* (умения осуществления речевой деятельности на иностранном языке, ее планирование, оценка и рефлексия) и *социолингвистический* (понимание и использование языка в различных социолингвистических и социокультурных контекстах) компоненты. Под инвариантами, вслед за И. С. Казаковым, мы понимаем универсальные компоненты, которые обеспечивают высокую стабильность и эффективность деятельности педагога в информационной сфере независимо от ее содержания, условий и специфики [13, с. 53].

Анализ нормативных документов, учебных программ, реальной образовательной практики в университетах показал, что сегодня не существует единства в выборе эффективного подхода к формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Вместе с тем, на наш взгляд, традиционные методы обучения, в которых деятельность педагога носит преимущественно объяснительно-репродуктивный характер, в достаточной степени не решают проблему развития иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов, поскольку ограничивают возможности для проявления их активности, обусловленной мотивацией к обучению, и не обеспечивают должной включенности обучающихся в процесс освоения новых знаний. В настоящее время в основе системы образования должны быть смыслообразующие стратегии, которые предполагают не только формирование профессиональных компетенций обучающихся, но и раскрытие их творческого потенциала, развитие независимого критического мышления и способности к рефлексии, поскольку человек познает мир исходя из самого себя, делая собственные открытия, выбирая собственные способы взаимодействия с миром и другими людьми. Решению этих задач в наибольшей степени способствует *эвристический подход*, позволяющий вывести обучение на диалогичный уровень через его индивидуализацию и возможность построения обучающимися собственной образовательной траектории, их творческую самореализацию в процессе создания образовательных продуктов [14; 15].

Именно *эвристическая диалоговая деятельность* позволяет активизировать познавательную позицию обучающегося по отношению к осуществлению им учебной деятельности, в полной мере реализуя индивидуальную образовательную траекторию. Последнее, в свою очередь, предполагает осознание себя субъектом культуры собственной страны и создание на этой основе, при сравнении «своего» и «чужого», субъективного понимания, что является одним из ключевых моментов в формировании разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности.

Методология эвристической диалоговой деятельности основана на реализации последовательности трех методологических групп вопросов: «Что?» (обучающийся познает объекты действительности и создает свой образовательный продукт), «Как?» (происходит сравнение обучающимся своего продукта с культурно-историческим аналогом), «Почему?» (обучающийся создает обобщенный образовательный продукт).

Главным элементом эвристического обучения является эвристическое задание, которое открыто для любого обучающегося, то есть не имеет однозначного ответа. Выделяются следующие типы открытых заданий, для которых характерен свой вид учебной деятельности: когнитивные (познавательные), креативные (творческие), оргдеятельностные (методологические), коммуникативные, ценностно-смысловые (мировоззренческие) [15, с. 44].

Эвристические задания позволяют студентам эффективно работать с учебным материалом, осознавать собственные цели обучения, приучают самостоятельно искать и находить продуктивные решения проблемы, приближают их к условиям будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим примеры авторских эвристических заданий для развития ИКК, разработанных для иностранных студентов, изучающих русский язык [14].

Для развития языкового компонента иноязычной коммуникативной компетенции, собственно языковых знаний и речевых умений, обучающимся предлагаются задания, направленные на работу с языковыми единицами разных уровней. Например, после того, как студенты первого курса изучат буквы русского алфавита, для закрепления материала выполняется задание «Я – буква я»:

Изучение любого языка начинается с алфавита. Представьте себя в роли буквы русского алфавита. Какой буквой вы стали бы и почему? Какого вы цвета? Из чего вы сделаны? В каком слове вы звучите наиболее красиво?

Подготовьте самопрезентацию, сопроводите её автопортретом в роли буквы.

Для работы с грамматическими формами слов разработано задание «Грамматическая абракадабра»:

Как вы думаете, если не знаешь язык, можно понять слово, фразу, текст? В 1930-е годы академик Л. В. Щерба предложил пример фразы на основе русского языка, в которой все слова являются бессмысленными сочетаниями звуков. Прочитайте эту фразу, попробуйте понять её значение.

Гло́кая ку́здрa ште́ко будлану́ла бо́кра и курдя́чит бокре́нка.

По каким грамматическим формам можно предположить значение слов? Обсудите в группе, что иллюстрирует данная фраза. Придумайте и напишите собственные аналогичные фразы.

Для отработки лексики, тренировки ее употребления в письменной и устной речи обучающимся можно предложить задание «Моя азбука»:

*Изучение любого языка начинается с алфавита. Вспомните себя, когда вы изучали русский алфавит: какие эмоции вы испытывали, что вас удивляло, что вам нравилось или не нравилось, какие буквы для вас были самые трудные в написании. Составьте свою азбуку русского языка, включите в неё самые важные, на ваш взгляд, слова. Для этого для каждой буквы русского алфавита подберите слово, которое начинается с этой буквы, и иллюстрацию к нему. Например, **А – автобус (потому что я каждый день езжу в университет на автобусе)**. Презентуйте вашу азбуку в группе, объясните, почему вы выбрали именно эти слова.*

Работа над развитием прагматического компонента иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов ведется при выполнении заданий креативного типа. Например, навыки планирования собственной деятельности, работа над аргументацией высказывания развиваются при выполнении задания «Один день в министерстве»:

Русский язык очень важен для обучения иностранных студентов профессии. К сожалению, количество занятий зачастую не позволяет в полной мере уделить внимание всем вопросам изучения языка. Представьте, что вы работаете в министерстве образования.

Взяв за основу программу, по которой вы занимаетесь, предложите свой план изучения дисциплины, результат отразите в таблице, включив в неё:

- ♦ *темы, которые требуют подробного изучения на занятиях;*
- ♦ *темы, которые можно изучить самостоятельно;*
- ♦ *темы, которые можно не изучать.*

Обсудите ваши планы в группе, выступив в роли студента и в роли преподавателя.

Задание «Невозможно выучить?» направлено на развитие навыков рефлексии, позволяет через призму русского языка оценить собственные успехи и неудачи:

Среди самых трудных тем для изучающих русский язык обычно называют падежи, несовершенный и совершенный вид глагола и глаголы движения. Согласны ли вы с этим? А что для вас является самым трудным в русском языке? Определите самую трудную для вас грамматическую тему и предложите способы ее изучения. Обсудите ваши ответы в группе. Составьте общий рейтинг трудных для изучения тем и советов по преодолению возникающих трудностей.

Задание «Для чего он нужен?» используется для развития навыков целеполагания:

Вы живёте и учитесь в Беларуси и уже неплохо говорите по-русски. Вспомните свои впечатления, мысли и эмоции, когда вы только начали изучать русский язык. А какой для вас русский язык сейчас? Что изменилось в вашем отношении к его изучению? Определите свою цель в изучении русского языка, продумайте шаги и определите сроки её достижения.

Для развития социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции, обучения пониманию и использованию языка в различных социолингвистических и социокультурных контекстах иностранным студентам предлагаются задания «Кто мы и откуда?»:

В нашем университете и в вашей группе учатся студенты из разных стран мира. Используя QR-код, откройте карту мира и расскажите, откуда вы приехали. Подумайте, что отличает вас и вашу страну от других? Чем вы уникальны? Сформу-



лируйте и напишите вопросы, ответы на которые позволят вам рассказать об уникальности вашей страны и людей, живущих там. Задайте эти вопросы друзьям, запишите их ответы. Отметьте, что вас удивило в их ответах. По результатам беседы составьте краткий портрет страны и людей вашей страны, используя для этого не более 10 слов.

Задание «Молчаливые сигналы» также предлагается для развития социолингвистического компонента ИКК:

Общение между людьми бывает вербальное – это общение через речь, с помощью слов, и невербальное, где главную роль играют жесты, мимика, позы, дистанция и др. Знаете ли вы, что такое проксемика? Проксемика – это наука, изучающая расстояние между людьми, которое несёт информацию о характере общения между ними, об их эмоциональном состоянии и о социально-культурных особенностях. В рамках проксемики изучается индивидуальная дистанция, расстояние, воспринимающееся человеком как оптимальное для взаимодействия с другими людьми. Какая ваша индивидуальная дистанция? Подумайте, какие факторы могут влиять на индивидуальную дистанцию человека. Как вы думаете, зависит ли эта дистанция от культуры и национальности человека? Как индивидуальная дистанция белорусов отличается от вашей?

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на основе эвристического подхода позволяет получить два продукта, которые выполнены студентами, – это внешний образовательный продукт (непосредственно материальный результат работы) и внутренний образовательный продукт, предполагающий получение ценностно-рефлексивного опыта, внутренних качественных изменений студента, что обуславливает познание самого себя, другой культуры через призму своего личностного опыта, своей культуры. Использование эвристического диалога содействует интеграции языковых навыков и умений с культурными знаниями, тем самым повышая способность студентов ориентироваться в реальных жизненных сценариях общения. Как показывает собственная практика авторов статьи, применение эвристического диалога вносит значительный вклад в развитие умений устного и письменного общения студентов на русском языке как иностранном [10; 16; 14].

Эвристический подход к формированию ИКК, способствуя активному взаимодействию, критическому мышлению и межкультурному взаимопониманию, в сочетании с инновационными методами обучения и цифровыми технологиями, значительно обогащает опыт изучения иностранного языка. Эвристический диалог превращает аудиторные занятия в динамичные пространства для исследования и воспитания независимых мыслителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. *Хомский, Н.* Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1993. – 47 с.
3. *Бим И. Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании : опыт проектирования: сб. науч. тр. – М. : ИНЭК – 2007. – С. 156–163.
4. *Canale, M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 47–54.
5. *Bachman, Lyle F.* Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests / Lyle F. Bachman, A. S. Palmer. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1996. – 377 p.
6. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы ; под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 259 с.
7. *Вятютнев, М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1997. – № 6. – С. 38–45.
8. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апр. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/> (дата обращения: 20.02.2025).
9. *Бим, И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) / Л. И. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
10. *Джух, Е. Н.* Формирование социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей на основе эвристического подхода / Е. Н. Джух // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2020. – № 7 (33). – С. 12–17.
11. *Сафонова, В. В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 233 с.
12. *Халеева, И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 237 с.
13. *Казаков, И. С.* Информационная компетентность как фактор профессиональной успешности будущего педагога / И. С. Казаков // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – Вольск, 2017. – Т. 11, № 8. – С. 52–55.
14. *Зданович, Е. С.* 100 эвристических заданий по русскому языку как иностранному : учеб.-метод. пособие для студентов факультета иностранных

учащихся с английским языком обучения, обучающихся по специальности 1-79 01 01 «Лечебное дело» / Е. С. Зданович. – Гродно : ГрГМУ, 2024. – 1 CD-ROM.

15. *Король, А. Д.* Эвристический урок. Результаты, анализ, рефлексии (Как разработать и провести эвристический урок) : метод. пособие / А. Д. Король.– Минск : Выш. шк., 2017.– 223 с.

16. *Джух, Е. Н.* Опыт разработки открытых эвристических заданий при формировании социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей / Е. Н. Джух // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы IV междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 марта 2020 г. / БГУ ; редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 181–185.

Поступила в редакцию 31.03.2025

УДК 811'27:373.5(045)

Колос Марина Сергеевна*аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным
языкам**Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь***Marina Kolos***PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages**Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
e-mail: marianna.eden@yandex.by*

ПОНЯТИЕ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE CONCEPT OF "FUNCTIONAL LITERACY" IN MODERN LANGUAGE EDUCATION

В статье проводится ретроспективный анализ обращения национального языкового образования к проблематике формирования функциональной грамотности на уровне общего среднего образования. Автором выделены четыре этапа становления и исследования проблемы; представлено определение понятия «функциональная грамотность» применительно к овладению иностранным языком.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *функциональная грамотность; языковое образование; иностранный язык; учреждение общего среднего образования; образовательный стандарт.*

The article provides a retrospective analysis of the shift in national language education towards developing functional literacy in general secondary education. The author identifies four stages in the development and study of the problem. The article presents a definition of the concept of "functional literacy" in relation to foreign language acquisition.

Key words: *functional literacy; language education; foreign language; institution of general secondary education; educational standard.*

В условиях стремительного развития технологий и быстро меняющегося мира учреждения общего среднего образования (УОСО) сталкиваются с необходимостью подготовки выпускников, способных успешно адаптироваться к современным социокультурным условиям. В качестве фундамента для успешного функционирования обучающихся в социуме, их последующего образования и потенциальной профессиональной деятельности выступает функциональная грамотность (ФГ). В последние годы данное понятие все чаще используется в образовательном пространстве Республики Беларусь как интегративный показатель того, насколько будущие выпускники УОСО готовы к самостоятельному решению проблем и эффективной деятельности в современном обществе.

Изучение научной литературы позволяет выявить, что процесс развития понятия «функциональная грамотность» демонстрирует эволюцию от умений читать и писать до широкого спектра составляющих, которые оказывают влияние на эффективное функционирование личности в нынешних условиях общественной и культурной среды. К ним относятся: способность к решению проблем, цифровая, финансовая грамотность, критическое и креативное мышление, готовность к межкультурной коммуникации, умения работать с информацией на иностранном языке (ИЯ) и др. В международном исследовании PISA-2025 впервые будут оцениваться способности обучающихся использовать информацию при чтении, восприятии речи на слух и говорении на ИЯ, что подчеркивает рост внимания к иноязычным коммуникативным умениям и их роли в интеграции личности в поликультурный мир.

В проектах современных образовательных стандартов начального, базового и среднего образования Республики Беларусь также заложен фундамент для формирования ФГ обучающихся в области ИЯ: установлены приоритетные виды ФГ для формирования в рамках данной образовательной области, определены личностные, метапредметные, предметные требования к образовательным результатам обучающихся.

Таким образом, потребность общества в функционально грамотных выпускниках, владеющих ИЯ, стимулирует интерес языкового образования к изучению ФГ на теоретическом и практическом уровнях.

Обращаясь к понятию «функциональная грамотность» в языковом образовании, следует подчеркнуть тот факт, что в Республике Беларусь в обучении ИЯ всегда стремились к функциональности и практико-ориентированности. Анализ работ в области истории языкового образования Беларуси и становления ФГ позволил выделить четыре этапа в исследовании проблемы ФГ (таблица):

**Этапы становления и развития проблемы ФГ
в языковом образовании Республики Беларусь**

Этап	Суть этапа
Предварительный этап (1990-е – начало 2000-х гг.)	Появление запроса на формирование ФГ у учащихся УОСО
Этап нормативной регуляции (2000-е гг.)	Разработка и внедрение нормативных документов, задающих актуальный вектор развития языкового образования
Этап актуализации нормативных документов (2010-е гг.)	Обновление и адаптация нормативных документов, регламентирующих обучение ИЯ, к текущим потребностям; возрастание интереса к практике формирования ФГ при обучении ИЯ
Этап стандартизации и реализации формирования ФГ (2020-е гг.)	Закрепление на нормативно-правовом уровне ориентиров в формировании ФГ для предметной области «Иностранный язык», рост научно-методической и исследовательской деятельности по проблемам формирования ФГ

Рассмотрим, как происходило становление ФГ и менялось отношение к проблеме ее формирования на каждом из выделенных этапов.

Предварительный этап (1990-е – начало 2000-х гг.). В рассматриваемый период появляется запрос на формирование ФГ у учащихся УОСО, усиливается внимание к ФГ в области ИЯ вследствие изменений в обществе и необходимости адаптации образовательной системы к новому социальному заказу.

Характеризуя этот период в образовании, Н. П. Баранова отмечает, что в это время увеличивается мобильность учащейся молодежи, появляются возможности дистанционного обучения. Возрастает потребность во владении ИЯ как средством образования и самообразования [1, с. 171].

Согласно В. Ф. Русецкому и О. В. Зеленко, в тот период феномен ФГ в исследованиях, которые выполнялись в рамках соответствующих государственных программ, рассматривался в отношении образования взрослых и не затрагивал уровень общего среднего образования [2, с. 6]. Для уровня общего среднего образования была разработана Республиканская программа «Иностранные языки» на 1998–2006 гг., осуществлялась работа по подготовке коммуникативно направленных учебно-методических комплексов по ИЯ [3, с. 52–54].

Этап нормативной регуляции (2000-е гг.). В данный период происходит осуществление образовательных реформ, разработка и внедрение нормативных документов, задающих актуальное направление развития языкового образования.

В это время внедряется образовательный стандарт общего среднего образования, в котором обозначена функция содержания образования по формированию у обучающихся социальной и функциональной грамотности [4, с. 7]. В общих требованиях к уровню подготовки выпускников УОСО находят отражение некоторые характеристики функционально грамотной личности. Среди них указаны требования [4, с. 16–17], относящиеся к метапредметным результатам и связанные с информационной грамотностью, а также ряд положений, которые касаются личностных показателей и ориентированы на формирование глобальных компетенций. Можно констатировать, что в обозначенный период в языковом образовании в Республике Беларусь уже уделяется внимание образовательным достижениям, связанным с личностными результатами обучения, формированием «мягких» навыков и метапредметных умений.

Кроме того, в 2009 г. была разработана Концепция учебного предмета «Иностранный язык». Владение ИЯ рассматривается в Концепции как важное предусловие адаптации человека в мире, а в качестве важнейших методологических положений обучения ИЯ определяются направленность на подготовку к межкультурному общению [5, с. 2], создание

ситуаций общения, моделирующих диалог культур [5, с. 3], создание оптимальных возможностей для речевого поведения учащихся в условиях искусственно создаваемой в учебных целях межъязыковой коммуникации [5, с. 4].

В образовательном стандарте предмета «Иностранный язык» [6] устанавливается уровень владения ИЯ, которого должны достичь обучающиеся в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции к окончанию XI класса. По шкале общеевропейских компетенций (CEFR) таким уровнем является A1 для выпускников средних школ, B1/B1+ – выпускников гимназий, A2 – выпускников лицеев [6, с. 27].

Таким образом, можно утверждать, что вектор развития языкового образования, зафиксированный в документах, регламентирующих обучение ИЯ в обозначенный период, направлен на повышение практико-ориентированности и эффективности обучения ИЯ в контексте формирования ФГ.

Этап актуализации нормативных документов (2010-е гг.). В этот период осуществляется обновление и адаптация ранее разработанных нормативных документов, регламентирующих обучение ИЯ, к текущим потребностям и условиям. Принят план мероприятий по совершенствованию организации образовательного процесса по ИЯ на всех уровнях образования на 2010–2015 годы.

Сравнительный анализ первой и обновленной редакций Концепции предмета «Иностранный язык» [7] показал, что в социальных тенденциях в отношении обучения ИЯ происходит смещение фокуса с

- ♦ подготовки к межъязыковой коммуникации на подготовку к межкультурной коммуникации;
- ♦ формирования языковой личности учащегося на формирование поликультурной личности учащегося, способной к эффективному взаимодействию с представителями иных культур;
- ♦ усвоения и актуализации знаний о языках и овладения видами речевой деятельности на языковое и речевое развитие личности учащегося путем обеспечения практического владения ИЯ как эффективным средством общения;
- ♦ перехода от искусственно создаваемой в учебных целях межъязыковой коммуникации на моделирование ситуаций межкультурной коммуникации, максимально приближенных к реальным.

Такое терминологическое обновление свидетельствует об актуализации необходимости подготовки обучающихся к жизни и деятельности в поликультурном мире, что требует овладения навыками и умениями, значимыми для осуществления межкультурной коммуникации, а также воспитания качеств поликультурной личности, востребованных информационным обществом.

В 2018 г. внедряются новые образовательные стандарты общего среднего образования, которые ориентируют на «достижение выпускниками уровня ФГ, необходимой в современном обществе, как по математическому и есте-

ственнонаучному, так и гуманитарному и социокультурному направлениям, овладение общими умениями, навыками, способами деятельности, компетенциями, необходимыми для социализации, осознанного и ответственного выбора жизненного и профессионального пути» [8, с. 36].

В стандартах определяются группы предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, воспроизводящих черты функционально грамотной личности. Значимыми становятся достижения, ориентированные на формирование компетенций, что выражается в формулировках образовательных результатов. Акцентируются важность интеллектуального и креативного потенциала обучающихся, формирование гибких социальных навыков и способностей к самообразованию.

Важным событием этого периода является участие в 2018 г. Республики Беларусь в международном исследовании PISA, ключевым направлением которого становится читательская грамотность. Согласно аналитическим материалам по результатам участия в проекте, исследование показало необходимость совершенствования практики обучения в УОСО всем учебным предметам с учетом их вклада в формирование читательской грамотности [9; 10].

Можно заключить, что обновления, реализуемые на протяжении данного периода, были направлены на то, чтобы образовательный процесс по овладению ИЯ и другими предметами способствовал достижению личностных, предметных и метапредметных результатов обучения, которые дадут выпускникам возможность осуществлять успешную дальнейшую образовательную и практическую деятельность в избранной сфере. Современные формулировки образовательных результатов коррелируют с формированием ФГ.

В научном плане наблюдается возрастающий интерес к разработке практических способов и приемов формирования ФГ при обучении ИЯ.

Этап стандартизации и реализации формирования ФГ (2020-е гг.).

В настоящий период происходит закрепление на нормативно-правовом уровне ориентиров в формировании ФГ для предметной области «Иностранный язык», что находит отражение в разработке ОНТП «Функциональная грамотность» на 2021–2025 гг. и увеличении количества исследований по проблемам формирования ФГ на уроках ИЯ.

В 2023 году было проведено первое национальное исследование качества образования, направленное на выявление уровня сформированности ФГ по направлениям читательской, математической и естественнонаучной грамотности. Переориентация национальной образовательной стратегии на оценку ФГ обусловила определение в проектах образовательных стандартов начального, базового и среднего образования приоритетных видов ФГ для предметных областей, в том числе для ИЯ.

Проекты новых стандартов демонстрируют смещение фокуса на метапредметные результаты образования. Формулировки ожидаемых результатов

транслируют образ функционально грамотного выпускника, обладающего компетенциями гражданственности, мышления, эмоциональной регуляции, коммуникации, кооперации, устойчивого развития личности.

В настоящий период также наблюдается эскалация исследовательской деятельности по проблемам формирования ФГ. Разработаны учебно-методические комплексы факультативных занятий по предмету «Иностранный язык» и методические рекомендации по формированию ФГ в области коммуникации на ИЯ. Сама ФГ, вслед за И. Г. Колосовской, рассматривается как «способность и готовность обучающегося применять сформированные иноязычные навыки и умения в устной и письменной коммуникации, позволяющие ему эффективно участвовать в социальной, культурной, образовательной и трудовой деятельности и обуславливающие успешность его функционирования в современном поликультурном многоязычном обществе в контексте глобальных вызовов современности» [11, с. 195].

Таким образом, общая необходимость в усилении социально-гуманитарной и практико-ориентированной составляющих обучения определила новый вектор в развитии языкового образования. Особое значение в нем отводится формированию ФГ, в том числе универсальным умениям, необходимым будущим выпускникам в жизни и деятельности для решения коммуникативных и познавательных задач, конструктивного взаимодействия в социуме.

Затрагивая вопрос об определении понятия ФГ, отметим, что в лингводидактических исследованиях предпринято не так много попыток выделить сущность ФГ применительно к ИЯ. В определениях, которые мы находим в научной литературе, авторы, как правило, оперируют общепедагогическими трактовками. В то же время такие исследователи, как И. Г. Колосовская [11, с. 195], Э. И. Соловцова, И. В. Анурова [12, с. 19] и др., приносят функциональный контекст социального взаимодействия и деятельности на ИЯ в свои определения ФГ, что конкретизирует ее понимание в области коммуникации на ИЯ.

Интерес лингводидактики к формированию ФГ также способствует выделению и обоснованию отдельных ее видов в контексте овладения ИЯ: социокультурная ФГ [12], лингвоцифровая грамотность [13, с. 107], коммуникативно-цифровая грамотность [14] и др.

Попытка определить понятие ФГ применительно к ИЯ приводит к выявлению того факта, что существующие формулировки также характеризуются некоторой диффузностью. Ее рассматривают как способность [15, с. 133], способность и готовность [11, с. 195], как характеристику личности [16, с. 4], результат овладения системой предметных компетенций [17, с. 34] и др. Вследствие различных подходов к пониманию и определению понятия в отечественной и зарубежной литературе нерешенным остается вопрос о родовом понятии в определении ФГ.

На наш взгляд, внимания заслуживает точка зрения А. В. Хуторского по данному вопросу. Научно обосновывая, почему ФГ не может быть охарактеризована как уровень, способность, набор умений и др., ученый определяет ее как «владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определенной сфере» [18].

В нашем понимании ФГ мы основываемся на инструментальном подходе к ней как к средству, помогающему личности решать ситуативные задачи и ориентироваться во взаимодействии с социумом. Мы полагаем, что определение понятия через «владение» наиболее полным образом отражает инструментальное ядро понятия. Таким образом, мы формулируем данное понятие применительно к ИЯ следующим образом: *функциональная грамотность* – это владение умениями устной и письменной коммуникации, самостоятельной информационно-аналитической и учебно-познавательной деятельности на ИЯ на уровне, минимально допустимом и достаточном для целесообразного и эффективного использования умений в решении лично и социально значимых ситуативных задач (коммуникативных, познавательных, творческих) в рамках социально-бытовой, социально-познавательной, социально-культурной, академической и профессионально-трудовой сфер общения.

В нашем определении понятия мы актуализируем его основные признаки, ключевым из которых является инструментальность как концептуальное ядро понятия, а также уточняем потенциальный функциональный контекст социального взаимодействия на ИЯ будущих выпускников УОСО.

Таким образом, генезис становления и исследования проблемы формирования ФГ в национальном языковом образовании демонстрирует тенденцию к усилению практико-ориентированности в овладении учащимися УОСО иноязычными коммуникативными умениями на фоне актуализации необходимости адаптации выпускников как самостоятельных и эффективных участников поликультурного общества в глобальном информационном пространстве. При этом вопрос выделения сущности и определения понятия ФГ до сих пор остается одним из наиболее дискуссионных и актуальных, что связано с разными подходами к пониманию ФГ и многозначностью восприятия понятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Н. П. Языковая образовательная политика в Республике Беларусь и становление национального самосознания детей и молодежи / Н. П. Баранова // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – 2024. – № 1-2(60-61). – С. 169–175.
2. Русецкий, В. Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко // Веснік адукацыі. – 2020. – № 10. – С. 5–13.

3. Трухан, Е. В. Теория и практика общего иноязычного образования в Беларуси (1960–2010) / Е. В. Трухан. – Минск : БНТУ, 2016. – 172 с.
4. Образовательный стандарт «Общее среднее образование. Основные нормативы и требования» : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 3 окт. 2008 г. № 96 // Веснік адукацыі. – 2008. – № 12. – С. 3–19.
5. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2009. – № 3. – С. 3–12.
6. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Иностранный язык. III – XI классы : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 29 мая 2009 г. № 32 // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2009. – № 3. – С. 13–27.
7. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // Замежныя мовы. – 2015. – № 4. – С. 3–8.
8. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 дек. 2018 г. № 125 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 10.04.2025).
9. PISA-2018 в Республике Беларусь. Общая характеристика исследования. Социокультурный контекст / Г. С. Ковалева, М. Б. Горбунова, О. В. Бурак [и др.]. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 108 с. – URL: <https://www.adu.by/images/2021/05/kn1-pisa-2018-obshchee.pdf> (дата обращения: 03.04.2025).
10. Жук, О. Л. Организация научно-педагогических исследований по проблеме формирования функциональной грамотности и компетенций / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2022. – № 4. – С. 3–7.
11. Колосовская, И. Г. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся в области коммуникации на иностранном языке / И. Г. Колосовская // Тенденции развития языкового образования в современном мире–2021 : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 нояб. 2021 г. / редкол.: И. Г. Колосовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 194–198.
12. Соловцова, Э. И. Понятие функциональной социокультурной грамотности в курсе обучения иностранным языкам / Э. И. Соловцова, И. В. Анурова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 17–23.
13. Безукладников, К. Э. Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности / К. Э. Безукладников, В. К. Безукладников, А. А. Прохорова // Вестн. Перм. нац. исслед. политехнич. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 2. – С. 105–121.

14. *Левина, Е. А.* Формирование коммуникативно-цифровой грамотности будущего учителя иностранных языков в условиях медиалаборатории / Е. А. Левина, Е. С. Меняйло // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 4. – С. 170–175.
15. *Ковалевич, Е. П.* Формирование некоторых аспектов функциональной грамотности в процессе обучения студентов педагогического вуза иностранным языкам / Е. П. Ковалевич, И. В. Томашева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 131–136.
16. *Алексашина, И. Ю.* Функциональная грамотность как ситуативная характеристика личности / И. Ю. Алексашина // Академ. вестн. Вестн. Санкт-Петерб. акад. постдипломного пед. образования. – 2024. – № 1(63). – С. 4–5.
17. *Корзюк, А. А.* Настольная книга наставника історії / А. А. Корзюк. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2023. – 264 с.
18. *Хуторской, А. В.* Функциональная грамотность в образовании / А. В. Хуторской, Г. А. Андрианова, Ю. В. Скрипкина ; под ред. А. В. Хуторского. – 2-е изд. – М. : Ridero, 2024. – 289 с.

Поступила в редакцию 26.04.2025

УДК [378.147+070]:[811:371.212-057.875:070.1]

Луцинская Ольга Владимировна

*доктор филологических наук, доцент,
проректор по научной работе*

*Минский государственный лингвистический
университет*

г. Минск, Беларусь

Olga Luschinskaya

*Habitated Doctor of Philology,
Associate Professor*

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

e-mail: olgalu805@gmail.com

РОЛЬ И МЕСТО МЕДИАТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

THE ROLE AND PLACE OF MEDIA TEXTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITTEN COMMUNICATION TO STUDENTS-JOURNALISTS

В статье внимание сфокусировано на предтекстовом этапе в процессе обучения иноязычной письменной коммуникации будущих специалистов в области журналистики. В качестве образцов предлагается использовать оригинальные материалы, взятые из иноязычных медиа, функционирующих в онлайн-среде. Описывается ряд преимуществ медиатекстов, которые представляют собой мультимедийные коммуникативные продукты. Отмечается, что они содержат информацию о картине мира другого сообщества, демонстрируют употребление языковых средств в соответствующем контексте в единстве с внеязыковыми особенностями. Предлагается использовать авторскую интегративную методику дискурсного анализа для изучения и интерпретации содержания оригинальных медиатекстов.

Ключевые слова: *обучение иноязычной письменной коммуникации; он-лайн-издания; медиатексты; мультимедийный коммуникативный продукт; предтекстовый этап; интегративная методика дискурсного анализа; студенты-журналисты.*

In the article the attention is paid to the initial, the so-called, pre-text stage in the process of teaching future specialists in journalism written communication in a foreign language. It is suggested to use the original articles taken from foreign media which exist in online environment as samples. There are some advantages of media texts which are multimedia communicative products by their nature. In particular, it is stated that they contain information about the worldview of a different society, demonstrate the use of linguistic means in a particular context together with the unity of extralinguistic features. It is suggested to use the author's integrative methods of discourse analysis for analysis and interpretation of the content of original media texts.

Key words: teaching written communication in a foreign language; online editions; media texts; multimedia communicative products; pre-text stage; integrative methods of discourse analysis; students-journalists.

Письменная коммуникация как один из видов речевого общения является важной составляющей в обучении иностранному языку будущих специалистов в области журналистики. Данный вид деятельности позволяет обучающимся развивать, с одной стороны, профессиональные навыки и умения письменного общения на иностранном языке, с другой стороны, реализует их творческий потенциал, способность мыслить на ином языке и передавать информацию средствами этого языка с учетом предполагаемой аудитории.

Для овладения умениями иноязычного письменного общения уже разработаны разные комплексы упражнений и заданий, которые способствуют достижению определенных результатов в этой деятельности. В то же время преподаватели-практики, исследователи письменной речи продолжают поиск новых, наиболее оптимальных и эффективных методик и подходов к обучению данному виду речевой деятельности. Отметим, что значимое место в обучении письменной коммуникации играет *предтекстовый этап*, на котором обучающиеся работают с оригинальными текстами, выступающими в качестве образцов, анализируют их с точки зрения содержательной составляющей и способов отражения коммуникативной ситуации с помощью языковых средств.

В настоящей статье внимание сфокусировано на обучении профессиональной письменной коммуникации на иностранном языке будущих журналистов, а точнее, на предтекстовом этапе. Будут предложены отдельные виды аналитических заданий и упражнений для анализа и интерпретации описанного события в медиатексте с учетом его экстралингвистических и интралингвистических параметров.

Подчеркнем, что оригинальные медиатексты содержат в себе информацию о другой картине мира, о культурных особенностях страны изучаемого языка, ее ценностях, традициях. Кроме того, они демонстрируют употребление языковых средств в соответствующем контексте в единстве с внеязыковыми особенностями и др.

Поскольку речь идет об обучении иноязычному письменному общению будущих журналистов, то именно медиатексты, взятые из оригинальных источников, представляются необходимыми, важными и полезными для использования и работы на занятиях по иностранному языку. Сегодня большинство медиа функционируют в интернет-среде, и это дает огромные возможности преподавателям для подбора необходимого материала для своих занятий с учетом их тематики и разработки ряда заданий и упражнений на основе отобранных публикаций.

Кратко рассмотрим некоторые преимущества оригинальных текстов из интернет-изданий в образовательном процессе. Прежде всего отметим, что медиатексты несут в себе образовательный и воспитательный потенциал, оказывают влияние на нормы поведения субъектов в обществе, транслируют и формируют духовные ценности, демонстрируют способы взаимодействия субъектов в разных коммуникативных ситуациях. Подчеркнем также, что медиатексты в онлайн-изданиях представляют собой мультимедийные коммуникативные продукты, поскольку функционируют в сети Интернет и могут объединять в себе разные каналы передачи информации (видео- и аудиоинформацию, инфографику, слайд-шоу и др.), что также является одним из их преимуществ по сравнению с другими учебными текстами.

Как известно, мотивация играет важную роль в обучении разным видам речевой деятельности. В этой связи использование медиатекстов как раз позволяет постоянно поддерживать интерес у студентов к выполняемой работе и сохранять у них мотивацию, так как обучающиеся имеют дело с актуальной, «свежей» информацией, текущими реальными событиями.

Еще одним важным преимуществом применения медиатекстов в обучении является то, что они способствуют развитию профессиональной компетенции будущих специалистов: знакомят с медиасистемой другой культуры, иными журналистскими традициями, что предполагает сравнение разных подходов к созданию текстов различных жанров. По-другому, будущие медиаспециалисты приобретают знания об иной, отличной от отечественной, жанровой классификации, а это, в свою очередь, дает возможность выявлять более эффективные стороны журналистской работы и переносить положительный опыт уже в свою профессиональную деятельность.

В процессе работы с оригинальными иноязычными материалами мы предлагаем использовать авторскую *интегративную методику дискурсного анализа*, которая позволяет, с одной стороны, изучать формальные характеристики медиатекста, с другой – рассматривать ситуационный контекст определенного события (культурный, когнитивный, социальный, идеологический), выявлять его особенности, определять участников коммуникации и анализировать их взаимодействие в каждом конкретном случае. Все характеристики и специфика коммуникативной ситуации реализуются языковыми средствами, анализ которых является значимой составляющей предлагаемой методики. Такая аналитическая работа представляется необходимой для студентов-журналистов, поскольку будет способствовать развитию навыков и умений продуцирования собственных письменных сообщений с учетом приобретенных знаний на предтекстовом этапе.

В рамках разработанной методики мы выделяем четыре группы критериев. П е р в у ю г р у п п у составляют **формальные критерии**, которые подразделяются на несколько подгрупп. Одна из них – *организационная струк-*

тура – дает возможность студентам определить, в каком типе онлайн-издания опубликовано сообщение, время его выхода, авторство; рассмотреть тематическую рубрику и определить тему непосредственно самого медиатекста, его жанр и формат. Изучая структуру и композицию медиатекста, обучающиеся также определяют, есть ли ссылки на электронный адрес журналиста или редакции, ссылка «поделиться информацией» с другими пользователями через активные иконки социальных сетей и мессенджеров, и где они размещаются.

Поскольку речь идет о коммуникативных продуктах онлайн-изданий, то во внимание принимаются также *критерии дизайна*, а именно визуализация публикации – степень ее креолизации, предполагающая рассмотрение соотношения вербальной и невербальной информации. Кроме того, внимание обращается на использование цвета в оформлении, разных размеров и типов шрифтов, иные дизайнерские способы предъявления информации.

Количественные критерии дают возможность посмотреть на периодичность обновления информации в медиатексте; на количество просмотров материала, что позволит проанализировать его популярность и востребованность освещаемой информации для той или иной аудитории. Это также наличие активной опции «комментарий» и количество оставленных комментариев читателями издания.

Приведем примеры заданий, которые можно использовать для анализа формальных критериев медиатекста.

(1) *Прочитайте медиатекст <...> и определите, соответствует ли он заявленной рубрике издания, сформулируйте его тему. Назовите жанр материала, обосновав свой ответ, почему Вы так думаете. Охарактеризуйте структурно-композиционное построение медиатекста.*

(2) *Обратите внимание на фотографию(-ии), содержащуюся в тексте сообщения. Определите целесообразность ее(их) включения в материал. Способствует ли невербальная информация более точной и полной передаче и пониманию сообщения? Определите степень креолизации медиатекста: нулевая, частичная, полная.*

(3) *Охарактеризуйте дизайнерские приемы, используемые журналистом в медиатексте. Как они способствуют восприятию и пониманию содержания описанного события? Если бы Вы были автором текста, Вы бы оформили его таким же образом? Поясните свой ответ.*

(4) *Просмотрите предлагаемый материал <...>. Проанализируйте частотность обновления в нем информации; обратите внимание на количество просмотров медиатекста, что Вы можете сказать о его популярности, насколько он интересен аудитории и почему. Просмотрите комментарии, их количество, содержание, какие выводы Вы можете сделать после анализа этих комментариев?*

Предлагаемые обучающимся задания с учетом формальных критериев нацелены на то, чтобы они смогли научиться давать общую характеристи-

ку медиатекста, интерпретировать его оформление, высказывая собственное мнение, критически оценивать организацию сообщения, что способствует еще и развитию умений устного общения на иностранном языке в условиях реальной коммуникативной ситуации.

Вторую группу в рамках предлагаемой методики составляют **критерии мультимедийных технологий**, нацеленные на анализ использования информационно-коммуникационных технологий в медиатексте как мультимедийном продукте: включение видеоинформации в его содержание, элементов слайд-шоу; использование аудиоматериалов в сообщении; наличие гиперссылок в тексте; присутствие других уникальных мультимедийных технологий (при условии их наличия).

В качестве примеров упражнений для студентов можно предложить следующие.

(1) *Проанализируйте видеоинформацию / аудиоинформацию в медиатексте <...> и прокомментируйте целесообразность ее включения в содержание сообщения. Насколько она способствует раскрытию описываемого события и его лучшему пониманию, достаточно ли этой информации или Вы бы дополнили текст еще какими-то видео (аудио)?*

(2) *Проанализируйте гиперссылки в медиатексте <...>, оцените их функцию (информирование, убеждение, др.). Достаточно ли полно представленные гиперссылки раскрывают описанное событие? Нужно ли было еще сделать какую-то информацию в медиатексте активированной для более глубокого понимания сути сообщения?*

(3) *Обратите внимание на гиперссылки в сообщении <...>, каково соотношение внутренних и внешних ссылок? Какие из них преобладают в тексте, как Вы думаете, почему?*

(4) *Разделитесь на две группы. Первая группа изучает внутренние ссылки, вторая – внешние в анализируемом медиатексте. Выберите основную информацию из полученных источников, которая непосредственно способствует более полному раскрытию содержания новости (описанного события). Оцените целесообразность и достаточность представленных гиперссылок в медиатексте.*

Третья группа представлена **экстралингвистическими критериями**, которые применяются для анализа содержания сообщения посредством реконструкции ряда дискурс-категорий из текста. К таким дискурс-категориям относятся: аудитория; коммуникативная установка медиатекста; «самоидентификация», связанная с репрезентацией автора в сообщении; время (с учетом таких субкатегорий, как периодичность, регулярность, оперативность); пространство (локальность материалов); интертекстуальность (способы ее реализации в медиатексте); интересобытийность (связь основного события с другими событиями, вписанными автором в текст сообщения); интересубъектность (взаимодействие субъектов коммуникации).

Анализ и интерпретация информации на основе перечисленных дискурс-категорий позволит выявить и охарактеризовать способы взаимодействия коммуникантов, их отношение друг к другу и к окружающей действительности в целом, принятие на себя разных ролей в зависимости от описываемого события, тональность общения.

Студентам предлагаются следующие задания.

(1) *На основе изученной информации в медиатексте <...> составьте портрет предполагаемой аудитории, поясните, почему Вы так думаете, какая информация (эксплицитная и имплицитная) в тексте позволяет Вам так полагать.*

(2) *Определите авторское отношение и его видение самого события, в том числе с учетом репрезентированного пространственно-временного и социального контекстов. Что Вы можете сказать об авторе сообщения, можно ли реконструировать его портрет из содержания текста?*

(3) *Определите, какие сопутствующие события дополнительно отражены в медиатексте, насколько целесообразно их упоминать в отношении основного события, как они способствуют более полному восприятию и пониманию информации?*

(4) *Проанализируйте, на какие другие тексты ссылается автор, мнение каких экспертов он учитывает и почему; насколько представленные цитаты в тексте обоснованы, актуальны и непредвзяты; является ли достаточным количество использованных цитат в сообщении, с Вашей точки зрения?*

(5) *Определите пространственно-временной контекст описываемого события в медиатексте <...>. Как это реализовано в сообщении при помощи лексических маркеров, видовременных форм глаголов и соответствующих грамматических конструкций?*

Четвертая группа – это **интралингвистические критерии**, которые применяются для анализа языковой, или лингвистической, реализации описываемого события в медиатексте. Данная группа представлена одной категорией – «стилистический диапазон». Однако она имеет достаточно широкое содержательное наполнение и отражает

- ♦ языковые средства, использованные автором в медиатексте;
- ♦ целостность сообщения, выраженную смысловым единством и логическим развертыванием информации в нем;
- ♦ связность, представленную лексическими, грамматическими, стилистическими и композиционными средствами. С учетом того, что речь идет о конвергентных (онлайн) медиа, то, наряду с традиционными средствами связи, используются и гипертекстовые средства, такие, как цвет, подчеркивание, ссылки, иконические вставки и др., т. е. визуальные средства связи.
- ♦ системность, которая предполагает определенную схему следования элементов в медиатексте;

♦ завершенность, связанную с формированием целостного образа содержания.

Лингвистические средства, использованные в сообщении, обусловлены, в первую очередь, соответствующим социокультурным контекстом и позволяют анализировать иные типы контекстов (исторический, идеологический, когнитивный), репрезентированные в медиатекстах; авторское отношение к освещаемому событию в целом; определять картину мира в журналистской традиции той или иной страны.

Будущим специалистам в области журналистики предлагаются следующие задания и упражнения.

(1) *Проанализируйте языковые особенности в рассматриваемом медиатексте <...>: какие конструкции в нем преобладают, о чем это свидетельствует?*

(2) *Определите в медиатексте <...> ключевые слова, которые раскрывают тематику сообщения.*

(3) *Определите лингвистические маркеры, способствующие обеспечению связности текста.*

(4) *Является ли текст целостным и завершенным коммуникативным продуктом? На основании чего Вы можете об этом судить? Какие лингвистические средства способствуют этому?*

Поскольку анализ медиатекста осуществляется на иностранном языке и с учетом всех описанных критериев, то в данном случае у обучающихся попутно развиваются навыки и умения устной коммуникации, а также умения критического анализа представленной информации, интерпретации данных, умения прокомментировать ту или иную информацию, сделать собственные выводы.

Таким образом, описанная аналитическая работа с содержанием медиатекстов иноязычных онлайн-изданий с применением интегративной методики дискурсного анализа является одним из способов организации образовательного процесса на начальном, предтекстовом, этапе при обучении письменному общению будущих специалистов в сфере массовой коммуникации. Такая работа будет способствовать приобретению профессиональных знаний в области письменной медиакommunikации, чтобы в дальнейшем студенты-журналисты смогли научиться создавать собственные медийные продукты с учетом всех составляющих коммуникативной ситуации.

Поступила в редакцию 25.02.2025

УДК 378.147

Пузенко Иван Николаевич

кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой белорусского
и иностранных языков

Гомельский государственный технический
университет имени П. О. Сухого
г. Гомель, Беларусь

Ivan Puzenko

PhD in Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Belarusian
and Foreign Languages

Gomel State Technical University named
after P. O. Sukhoi
Gomel, Belarus
e-mail: puzenko_ivan@mail.ru

КАЧЕСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

QUALITY PARAMETERS OF TRAINING AND EDUCATION AS PRIORITIES FOR FURTHER DEVELOPMENT OF HIGHER TECHNICAL EDUCATION

Начало XXI века ознаменовано глобальными трансформационными процессами, происходящими в мировом сообществе. Образовательное пространство вступает в эпоху мировой интеграции и начинает модернизироваться в общей цепи экономических изменений. Неотъемлемым атрибутом высшего образования становится идея о векторе дальнейшего развития национальной образовательной системы, который выходит за рамки привычных представлений о соотношении понятий *традиционное* и *инновационное обучение*, *консерватизм* и *творчество*. Сам процесс инновационного технического образования означает постоянный рост научных знаний, где нет готовых ответов на многие вопросы.

Ключевые слова: *инновационное образование; когнитивный интеллект; качество образования; приоритеты высшего образования; кадры; опережение; интернет-ресурсы.*

The beginning of the 21st century is marked by global transformation processes taking place in the world community. The educational space is also entering the era of global integration and is beginning to modernize in the general chain of economic changes. An integral attribute of higher education is the idea of a vector for further development of the national educational system, which goes beyond the usual ideas about the relationship between the concepts of “traditional and innovative education”, “conservatism and creativity”. The process of innovative education itself means constant growth in scientific knowledge, where there are no ready-made answers to many questions.

Key words: *innovative education; cognitive intelligence; quality of education; priorities of higher education; personnel; advancement; Internet resources.*

Прогрессивное развитие экономики с использованием цифровых технологий изменяет жизнь каждого человека и вносит определенные изменения в производственные отношения и систему образования; появляются новые требования к вычислительным мощностям, информационным системам и технологиям. Развитие ментальных интеллектуальных способностей каждого студента, а в дальнейшем и специалиста, участвующего в трудовом процессе, обеспечивает формирование нужных знаний и компетенций, способствующих решению актуальных проблем, практическая реализация которых позволяет создавать передовые технологии, наукоемкую продукцию и инновационные проекты. Сам процесс развития инновационного технического образования означает постоянный рост научных и практических знаний, умений и возможностей в течение всей жизни, где мерилom успеха в развитии обучающихся выступает постоянное движение вперед, где нет готовых ответов и нет конечной точки в онтогенезе самой личности [1; 2].

По мере того, как в стране признается ведущая роль высоконадежного интеллектуального потенциала, усиливается и общественная потребность в обновлении знаний, а также их активном применении в профессиональной деятельности. Именно когнитивный интеллект, полученное образование, квалификация и профессионализм становятся важнейшим фактором ускорения научно-технического прогресса, основной предпосылкой формирования ключевых компетенций, обеспечивающих экономике страны устойчивое конкурентоспособное преимущество. По этой причине возрастает важность качества профессионального образования, овладения нужными знаниями и удовлетворения требований всех заинтересованных сторон: обучающихся, общества и государства. Вот почему следует учиться не ради того, чтобы иметь в приложении к диплому хорошие оценки, а гораздо важнее в процессе учебы задаваться такими вопросами, как:

- ♦ что нужно внешнему миру, в который я приду как молодой специалист;
- ♦ что нужно заказчикам, которые, по всей видимости, будут покупать продукцию моего предприятия/моей компании или моего работодателя;
- ♦ что важного сейчас происходит в мире, какие есть ключевые тренды и как, исходя из этого, мне развивать свои качества и способности, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности;
- ♦ какая ситуация сейчас на рынке труда и с какими трудностями обычно сталкиваются клиенты;
- ♦ что мы как компания производим, чтобы качественно и вовремя удовлетворять потребности и запросы потребителей;
- ♦ что конкретно могу сделать я, и как это впишется в общую картину социума; что я могу сделать лучше или более качественно.

Таким образом, «взгляд на образовательную ситуацию как бы со стороны» становится одним из важных инструментов, которые следует применять для воспитания подрастающего поколения с учетом тех требований, которые предъявляют рынок и общество к выпускникам учреждений высшего образования (УВО), а именно: предлагается воспитывать, обучать и развивать молодежь исходя из интересов как будущего работодателя, производственника, так и собственного бизнеса. Самый удачный вариант развития событий подобного рода, пожалуй, происходит в том случае, когда выпускник университета может применить свои возможности и способности в том контексте, который существует на рынке труда. Для этого надо разумно и глубоко разбираться в ситуации, чтобы ответить самому себе на главный вопрос: в чем нуждаются современные экономика, производство, что они ждут от меня? Поэтому в фундаменте основных приоритетов дальнейшего развития высшего образования и страны в целом всегда было и остается качественное воспитание и обучение молодого поколения, которое должно соответствовать мировому стандарту и тенденциям времени. В образовательном процессе инновации фокусируются не только на передаче знаний, но и на формировании базовых (академических и профессиональных) компетенций, позволяющих будущим специалистам самостоятельно углублять и расширять профессиональные знания в течение всей жизни [3, с. 8–11].

Хорошо известно, что успешные предприятия, новые компании активно развиваются и применяют самые современные методики управления, постоянно трансформируют свои бизнес-процессы, чтобы становиться все более эффективными. В частности, огромное внимание уделяется работе с кадрами, потому что именно они, в конечном итоге, обеспечивают успех предприятия и бизнеса. При развитии системы подготовки кадров рекомендуется осуществлять сбалансированную подготовку будущих специалистов по всем направлениям, обеспечивающим инновационную деятельность. Многие вопросы производства определяются в настоящее время быстрыми изменениями в сфере организации производства. Это обуславливает повышение требований к работе кадровых служб предприятий. Им следует ориентироваться, прежде всего, на конъюнктуру рынка труда, овладевать методиками отбора кадров и их оценки, постоянно способствовать росту кадрового потенциала предприятия, ибо в современных условиях капитал инвестируется не только в основные и оборотные средства предприятия, но и в трудовые ресурсы, а именно в человеческий капитал [4, с. 193–194].

В настоящее время большинство промышленных предприятий не обладает в достаточной степени квалифицированными специалистами, которые могут грамотно обеспечивать продвижение наукоемкой продукции на рынок.

Данную проблему представляется возможным решить при условии целенаправленной работы по подготовке таких кадров с горизонтом планирования в 5–10 лет. Именно поэтому все современные предприятия заинтересованы в профессионально грамотных и перспективных сотрудниках, так как они являются главной производительной силой общества, чей уровень квалификации влияет на развитие и благосостояние всего народа. Сотрудников, на которых держится предприятие (компания, фирма), на производстве и в бизнес-среде часто называют талантами. Настоящая большая помощь в развитии таких опытных специалистов – это не только подготовка их к текущим требованиям, но и работа на опережение, то есть обучение кадров по высоким стандартам в соответствии с теми требованиями, которые предъявляют к себе и своим сотрудникам ведущие предприятия рынка. На данный момент представляется возможным выделить ключевые направления или векторы, которые следует принимать во внимание, чтобы готовить будущих специалистов в университете с учетом реалий нынешнего производства и будущего времени [5, с. 185–306].

1. Создание удобного и современного интерфейса, форм эффективного взаимодействия специалистов с интернет-ресурсами, а также налаживание контактирования цифровых устройств или приложений между собой. Интернет открывает сейчас свободный доступ ко всей информации и знаниям за счет интеграции информационных ресурсов в единую информационную образовательную среду. Основная цель данного вектора — обеспечить быстрый и прозрачный путь к получению конечного результата и организовать продуктивный контакт между системами, а также создать коллектив сотрудников, обладающий самым сильным набором профессиональных знаний, навыков, умений и опыта. Современные информационные технологии в сфере образования должны быть ориентированы на возможности студентов, на реализацию их творческих и научных интересов, на повышение значимости самостоятельной работы и развитие их ответственности за результаты академической деятельности. Для этого студентам необходимо своевременно предоставлять через Интернет информационные ресурсы в виде электронных курсов, документов, комплексов, видеоуроков и практических разработок. Более того, использование информационно-коммуникативных технологий на предприятии позволяет снижать его расходы (сокращение трудоемкости документооборота, уменьшение времени на реализацию отдельных бизнес-процессов), качественно повышать принимаемые управленческие решения, уменьшать хозяйственные риски и формировать необходимые конкурентные преимущества на целевых рынках [6, с. 3–8].

2. Внедрение цифровизации во многие сферы человеческой деятельности предусматривает формирование так называемого цифрового мира с це-

лью улучшения способов обучения и управления производством (сфера производства, продажа и сбыт готовых товаров, управление складом, транспорт, т. е. это те области, где большинство процессов будут выполняться роботами). Учреждения образования, внедряющие инновационные технологии в образовательную практику, отличаются, как правило, конкурентоспособностью, способностью к интегрированию разных образовательных программ, имеют более компетентные кадры, а также могут осуществлять реализацию возможностей корпоративного обучения. Поэтому современная система образования должна позволять специалистам постоянно совершенствоваться в образовательной среде, чтобы иметь возможность систематически повышать профессиональную квалификацию, обогащать свои знания и практический опыт, обновляя их настолько, чтобы при необходимости быстро перестраиваться под заказчика, так как современные технологии развиваются стремительно, и не исключено появление вопроса об оптимальном сочетании людей и «машин». Многие виды работ будут в ближайшем будущем автоматизированы, что может привести к сокращению рабочих мест, и пока еще не ясно, в каком масштабе проявится дефицит «живых» рабочих мест.

3. Подготовка почвы для принципиально новых взаимоотношений в системе «обучение и карьера на производстве» предполагает оптимизацию менеджмента обучения и контроля; выстраивание радикально новых отношений с клиентами с целью их положительной мотивации, продуктивного и творческого управления всеми производственными процессами. А для этого необходимо постоянно учиться, быть гибкими и креативными, быть способными жить в новых реалиях и уметь управлять ими. Выиграет, как правило, тот, кто сможет быстрее завоевать новый рынок и предпочтения клиентов. В связи с этим, начиная с первых дней в университете, студент должен учиться самостоятельному поиску, анализу учебной и научной информации, а в дальнейшем и научной информации. В соответствии с технологизацией образовательного процесса и его мобильностью все чаще предъявляются новые требования и к вузовским учебным программам, которые нужно постоянно обновлять и совершенствовать, чтобы его качество и мониторинг повлекли за собой определенные прагматические изменения. Образовательно-воспитательный процесс в университете надо сделать мобильным и автономным для всех его участников во всех УВО [7, с. 15–16].

4. Формирование командного стиля управления и генерирование этого понятия как компетенции предполагает сформированное умение слаженно работать в команде, соблюдая баланс интересов всех членов команды, включая и личные интересы, эффективно взаимодействуя при этом со всеми членами команды. Коллективная (командная) работа предполагает также способность сотрудников обращаться за помощью друг к другу, выслушивать чужое

мнение и соглашаться с другими предложениями даже в ущерб собственным. В ходе работы команды над заданием нужно учиться встраивать свою индивидуальную часть работы в общую работу коллектива, а также определять свой личный вклад и оценивать коллективный результат как свой.

5. Управление эффективностью предприятий, приоритетное развитие их высокой гибкости и адаптивности (планирование, прогноз развития, организация выполнения намеченных целей, контроль и анализ) позволяют деловому бизнесу определять стратегические цели, а затем оценивать и управлять деятельностью по достижению поставленных задач, оптимально используя имеющиеся ресурсы. Эта система управления строится на принципах управления стоимостью бизнеса, т.е. на фундаментальных правилах и подходах, направленных на максимизацию рыночной стоимости предприятия (компании). Построение системы оценки результатов деятельности на основе стоимости и создание по этому интегрированному показателю рычагов управления обеспечивают эффективное использование ресурсов предприятия, улучшают показатели финансовой деятельности и способствуют устойчивому росту бизнеса. В условиях кризиса система управления стоимостью компании обеспечивает бизнесу безопасность, устойчивость и развитие. Среди приведенных факторов способность обеспечивать результативную практическую разработку и внедрение нововведений в производство является стратегическим фактором поддержания конкурентоспособности предприятия, которая, по сути, должна закладываться еще в университете. Такого рода инновационная деятельность направлена, как правило, на создание уникального результата: к примеру, проект перспективной бизнес-модели интернет-платформы для доставки сыпучих строительных материалов, разработанный и подготовленный магистрантом факультета автоматизированных и информационных систем ГГТУ имени П. О. Сухого (г. Гомель) Т. Ю. Курченком. В данном случае интеллектуальная информация и научно-технические знания в процессе информатизации, совершенствования и распространения компьютерных и телекоммуникационных технологий приобретают статус основного капитала. Само знание здесь выступает предметом образовательного процесса. Проявляясь как товар, знания могут приносить прибыль как университету, предприятию или фирме, так и обществу в целом.

6. Выработка лидерских компетенций как неотъемлемая часть современного управления персоналом и планирование преемственности, которые делают руководителя и его организацию успешными лидерами по многим направлениям: а) это проявление активности в инновационной деятельности; б) разработка и использование новых инновационных технологий; в) развитие постоянных контактов с иностранными партнерами. К числу важных лидерских компетенций представляется возможным отнести такие, как: при-

нятие ответственных решений, управление ключевыми изменениями и конфликтами; высокий IQ и наличие эмоционального интеллекта, способность к регулярному образованию. Таким образом, университет и предприятие становятся не только обучающей, но и обучающейся организацией. В связи с этим популярность приобретает и такое направление, как управление знаниями и работниками.

Научеёмкие технологии – это один из наиболее быстро развивающихся сегментов мирового рынка. В эпоху экономики знаний все большее значение в системе экономических отношений начинает приобретать межкультурная деловая и профессионально ориентированная коммуникация. Нынешнее развитие внешнеэкономических и рыночных отношений, расширение межкультурных связей и производственных отношений в обществе определяет интеллектуальная способность выпускника университета осуществлять межкультурное деловое и профессиональное общение на иностранном языке на принципах взаимоуважения, толерантности и свободы выражения мнений. Изучая новые экономические отношения, отражающие взаимодействие форм организационных связей и сопровождающие практическую совместную деятельность индивидов, мы рассматриваем межкультурное профессионально-деловое общение как коммуникацию, цель которой заключается в решении определенных производственных и профессиональных задач. Учитывая интересы и цели участников совместного общения, следует заметить, что межкультурное деловое общение – это коммуникативная предметно-целевая и профессионально ориентированная деятельность в сфере социально-экономических отношений, направленная на достижение результата.

Из изложенного становится ясным, что межкультурное деловое и профессиональное общение опирается на три составляющие: язык, культура, бизнес, которые позволяют рассматривать этот тип коммуникации как социально-коммуникативный, межкультурный и профессионально ориентированный. Каждый из указанных компонентов предполагает наличие у коммуникантов определенных умений и навыков, а именно:

- ♦ умение слушать, проявлять эмпатию и стремиться склонять коммуникантов на свою сторону, располагая их к общению;
- ♦ обладание определенными навыками говорения с целью строить коммуникацию на доверии, взаимопонимании, принципах толерантности и открытости;
- ♦ умение быть гибким и сохранять спокойствие в процессе межкультурного общения, что является ключом к успешной коммуникации и преодолению некоторых барьеров в процессе коммуникации.

Сказанное выше вызывает потребность в наличии специалистов со знанием иностранных языков, причем не столько лингвистов-переводчи-

ков, сколько профессионалов в своей области, которые могут сами выстраивать межкультурную коммуникацию на достаточном для этого уровне, не прибегая к помощи третьего лица. Усиление коммуникативной составляющей в образовательных учреждениях нефилологического профиля подталкивает образовательные организации к формированию имиджа, воспринимаемого общественностью как социального элемента общественной структуры. С этих позиций качество образования должно способствовать приобретению выпускниками таких компетенций, которые позволяли бы им постоянно находиться в определенном социальном страте. Качество образования и создание имиджа образовательной организации в данном контексте взаимообусловлены.

Обобщая изложенный материал в данной работе, подчеркнем, что в качественной стороне образования заинтересованы все: государство, общество, работодатели, обучаемые и преподаватели. Ибо сфера образования – это одна из наиболее инновационных отраслей знаний, которая во многом определяет инновационный климат и конкурентоспособность экономики страны. Ее инновационная деятельность направлена на создание уникального материального продукта или интеллектуального результата. При переходе к глобальной информационной цивилизации и становлению знаний само общество начинает рассматривать высшее образование с точки зрения соответствия его социально-экономическим потребностям как настоящего, так и будущего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Евдокименко, Э. Д.* Инновационное развитие Республики Беларусь / Э. Д. Евдокименко // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы : материалы XXVI Междунар. науч.-практ. конф., 25 февр. 2022 г., г. Гомель / Гомел. фил. Междунар. ун-та ; под общ. ред. С. Д. Колесникова. – Гомель : ОДО «Центр операт. печати». – 2022. – С. 40–41.
2. *Хорошко, О. Б.* Социальное партнёрство и инновационное развитие национальной экономики Республики Беларусь / О. Б. Хорошко // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы : материалы XXVI Междунар. науч.-практ. конф., 25 февр. 2022 г., г. Гомель / Гомел. фил. Междунар. ун-та ; под общ. ред. С. Д. Колесникова. – Гомель : ОДО «Центр операт. печати». – 2022. – С. 31–33.
3. *Пузенко, И. Н.* Инновации в системе высшего образования: интегрированные технологии обучения как фактор развития высшей школы / И. Н. Пузенко // Высшая школа. – 2023. – № 3 (155). – С. 8–11.

4. Красикова, Т. Ю. Инновации в сфере высшего образования / Т. Ю. Красикова // Вестн. Иркут. ГТУ. – 2011. – № 9 (56). – С. 192–195.
5. Педагогические технологии в образовании / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, И. Н. Алексеенко [и др.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2022. – 318 с.
6. Арцыменя, Д. Ф. Электронные технологии в обучении иностранным языкам / Д. Ф. Арцыменя // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы междунар. науч. конф., Гомель, 21 окт. 2022. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. – С. 3–8.
7. Пузенко, И. Н. Использование инновационных технологий в формировании гражданских и профессиональных качеств будущих специалистов: инновации и качество образования / И. Н. Пузенко // Высшая школа. – 2024. – № 3 (161). – С. 13–17.

Поступила в редакцию 10.02.2025

УДК 378.147.88:[811+004.588]

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
e-mail: olga-nightingale@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО АССИСТЕНТА «PALLS» КАК СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

DESIGNING “PERSONALISED ASSISTANT FOR LANGUAGE LEARNING SUPPORT” AS A MEANS OF MANAGING STUDENTS’ DISTANCE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматривается проблема реализации персонализированного адаптивного обучения студентов иностранному языку и автоматизации управления их самостоятельной работой в цифровой образовательной среде. Автором разработаны этапы автоматического сопровождения самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента по дистанционному овладению иностранным языком, спроектирована архитектура интерактивного ассистента студента «PALLS» в единстве языкового модуля, модулей устного и письменного общения.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *персонализация обучения; иностранные языки; управление самостоятельной работой; интерактивный ассистент студента «PALLS»; архитектура ассистента; функциональные блоки; «Практика устной и письменной речи».*

The article outlines the problem of implementing personalised adaptive learning of foreign languages and automated management of students’ autonomous learning in a digital educational environment. The author suggests the steps for the automated support of student’s autonomous distance learning activities, along with the design of the architecture for “Personalised assistant for language learning support” or “PALLS,” which includes a language module, oral and written communication modules.

Key words: *personalised learning; foreign languages; management of autonomous learning; PALLS; architecture for PALLS; functional blocks; «Oral and written practice».*

Автоматизация управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью будущего лингвиста-преподавателя приобретает все большую актуальность в условиях широкого применения дистанционных образователь-

ных технологий и необходимости персонализации обучения иностранным языкам. В рамках реализации в Минском государственном лингвистическом университете проекта «Цифровой университет» разрабатываются различные цифровые дидактические материалы, с которыми студенты взаимодействуют в системе электронного обучения (СЭО) Moodle и получают автоматизированную обратную связь о степени точности выполнения заданий. В то же время по-прежнему нерешенными остаются вопросы оказания консультативной помощи студентам в ходе выполнения ими управляемой самостоятельной работы и автоматизации сопровождения самостоятельной учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком.

Автоматизация управления данным процессом особенно важна для студентов заочной формы получения высшего образования, поскольку они овладевают содержанием учебных программ преимущественно самостоятельно, в том числе в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи», которая предусматривает формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее компонентов. Управление самостоятельной работой данной категории студентов должно обеспечивать автоматизированную и рекомендательную адаптивность [1, л. 89], что предполагает построение траектории учения на основе фиксации индивидуальных предметных результатов освоения содержания учебной программы по «Практике устной и письменной речи» и исходя из анализа учебных действий обучающихся с цифровыми дидактическими материалами в СЭО Moodle.

Появление технологий искусственного интеллекта [2] позволяет осуществлять более точный анализ цифрового следа студентов в виде предметных результатов и индивидуальных характеристик, которые фиксируются в ходе их взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами. В свою очередь, разработка системы автоматической поддержки учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком, использующей алгоритмы искусственного интеллекта, дает возможность реализовать в цифровой образовательной среде *персонализированное адаптивное обучение* [1, л. 94]. Персонализация позволяет оптимизировать управление самостоятельной работой студента в рамках конкретной учебной дисциплины: а) учесть «индивидуальные характеристики обучающихся, индивидуальную результативность и персональные потребности личностного роста» [1, л. 66]; б) выстроить персональные образовательные маршруты на основе индивидуальных рекомендаций, которые автоматически генерируются системой на основе цифрового следа; в) адаптировать рекомендации к возможностям каждого студента.

В этой связи предлагаем рассмотреть «PALLS», или «Personalized Assistant for Language Learning Support», разработанный нами как интерактивный ассистент студента, совместимый с СЭО Moodle и обеспечивающий автоматическое сопровождение самостоятельной

учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком. В задачи интерактивного ассистента входит фиксация речевых и учебных действий обучающихся и, с опорой на возможности искусственного интеллекта, предоставление текстовых рекомендаций, которые направлены на оптимизацию самостоятельной работы студентов с цифровыми дидактическими материалами.

С целью реализации поставленных задач интерактивный ассистент должен отвечать следующим *техническим требованиям* к системной интеграции, производительности и масштабируемости: иметь адаптивный дизайн для мобильных устройств и персональных компьютеров; совмещаться с версией Moodle 3.11.5 и выше; поддерживаться инфраструктурой чат-ботов на базе искусственного интеллекта; использовать стандартные API для взаимодействия с элементами Moodle и внешними ресурсами; поддерживать экспорт / импорт данных в формате SCORM; поддерживать расширенную аналитику взаимодействия пользователя с цифровыми дидактическими материалами и передачу контекстных данных между действиями студента в оболочке разных элементов Moodle; поддерживать одновременную работу до 400 пользователей; потребление серверных ресурсов должно оставаться в пределах 2GB RAM на 100 пользователей, а время отклика системы не должно превышать 2 секунд [3]. В случае увеличения нагрузки изменения должны вноситься постепенно (т.е. должно осуществляться инкрементальное масштабирование) с целью адаптации приложения к изменениям или обновлениям в системе Moodle, цифровых дидактических материалах в ней либо с целью тестирования нового функционала самого приложения.

Определим следующие *этапы автоматического сопровождения* посредством «PALLS» самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента по овладению иностранным языком.

Этап А: иницилирующее действие студента

- А1 *Выполнение* студентом языкового / условно речевого *упражнения* либо *тестового задания* языкового характера в оболочке «Н5Р-элемента» СЭО Moodle.
- А2 *Выполнение* студентом *задания*, предусматривающего написание письменного произведения определенного жанра, в оболочке элемента «Форум» или в текстовой области элемента «Задание» в СЭО Moodle.
- А3 *Выполнение* студентом *задания*, предусматривающего запись устного ответа на вопрос, касающийся содержания аудиозаписи, видеозаписи или прочитанного текста. Запись устного ответа осуществляется с помощью встроенных функций элемента «Задание», элементов «Форум», «Чат» либо «Тест (вопрос открытого типа с загрузкой аудиофайла)» в СЭО Moodle.

Этап В: фиксация ассистентом действий студента
и их результатов

- В1 *Фиксация ответов* студента в «Журнале учебной активности».
- В2 *Фиксация учебных действий* студента в «Журнале взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами и речевыми партнерами».

Этап С: обработка ассистентом входных данных

- С1 *Распознавание* искусственным интеллектом учебных действий студента с цифровыми дидактическими материалами и коммуникативных действий с речевыми партнерами (письменной или устной речи).
- С2 *Понимание* искусственным интеллектом коммуникативных действий студента (письменной или устной речи).

Этап D: оценивание ассистентом действий студента

- D1 *Автоматическая оценка входных данных* по заданным критериям: сопоставление ответов студента с *базой знаний 1* (KB1 – библиотека критериев и норм оценки предметных результатов овладения содержанием обучения иностранному языку, рубрик оценки и самооценки).
- D2 *Автоматический анализ ответов и учебных действий студента*: выделение искусственным интеллектом ошибок в ответах, допущенных студентом, и выделение превышения заданных лимитов на выполнение учебных действий.

Этап E: обработка ассистентом выходных данных

- E1 *Выбор подсказок* из *базы знаний 2* (KB2 – перечень когнитивных, метакогнитивных и социальных стратегий учебно-познавательной деятельности; подсказки, мотивирующие или координирующие учебные действия).
- E2 *Выдача подсказок* студенту по запросу или без него из *базы знаний 2*.

Этап F: комплексный анализ ассистентом результатов
автоматического сопровождения самостоятельной
учебно-познавательной деятельности студента

- F анализ искусственным интеллектом всех результатов, сохраненных в «Журналах», сохраненной истории подсказок, определение искусственным интеллектом возможной дальнейшей индивидуальной траектории учения.

Этап G: комплексная обработка ассистентом выходных
данных

- G Блок обработки выходных данных: *выдача* студенту «*маршрутного листа*» с дальнейшей индивидуальной траекторией учения.

С учетом специфики обучения будущих лингвистов-преподавателей иностранного языка и содержания учебной программы учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» интерактивный ассистент студента «PALLS» должен включать три инвариантных модуля: языковой, модули письменного и устного общения. Иницилирующее действие пользова-

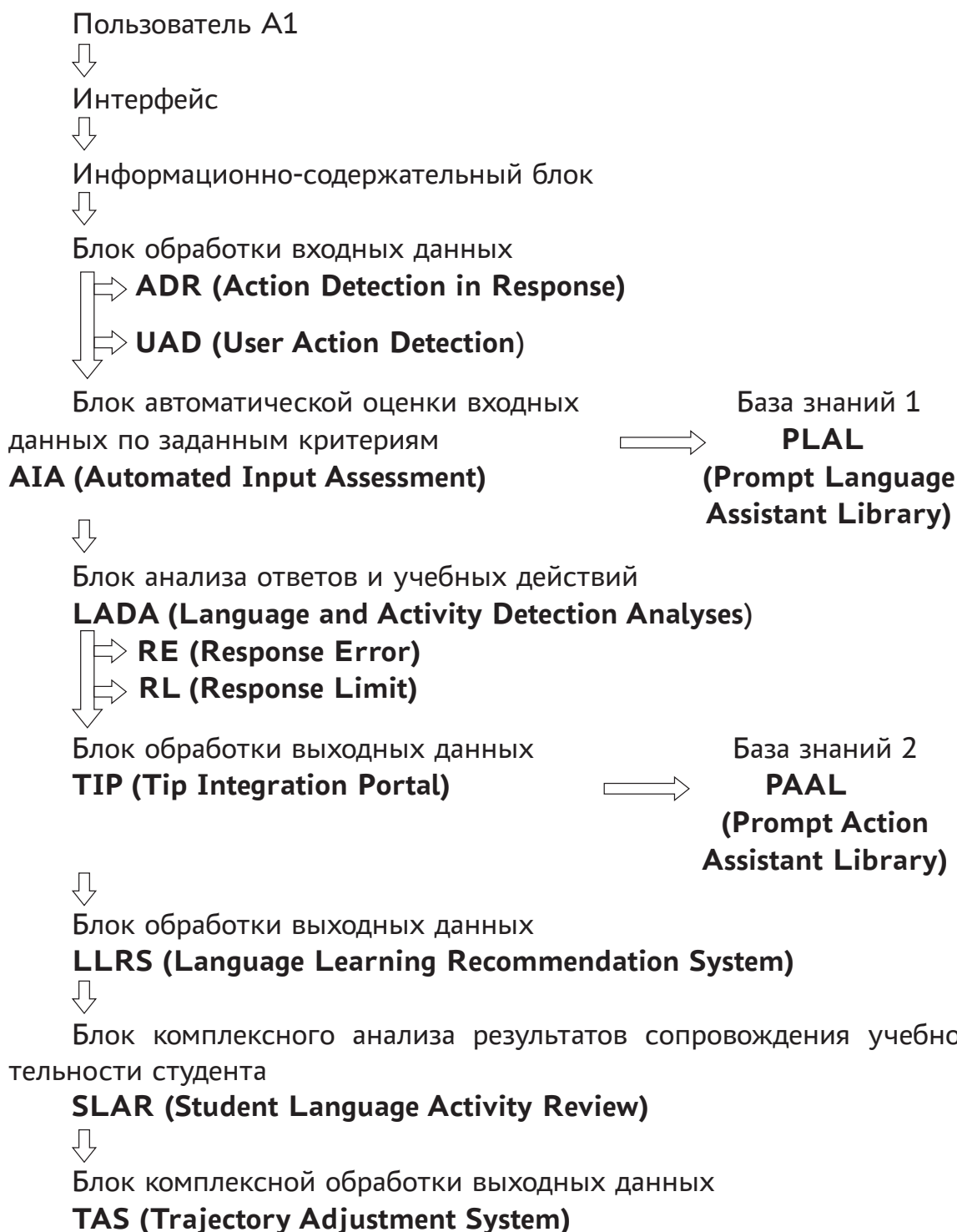
теля (см. А1–А3 на этапе А) определяет, какой из трех модулей активируется и сопровождает учебное взаимодействие студента с цифровыми дидактическими материалами. При этом в интерактивном ассистенте нет жестко ограниченного сценария, поскольку приложение предусматривает интеграцию алгоритмов искусственного интеллекта. Выбранная для интеграции нейросеть (например, Qwen 2,5-Max или GPT-4o) «предобучается» с использованием национальных образовательных стандартов и учебных программ конкретного учреждения высшего образования, норм оценки, разработанных для конкретной учебной дисциплины, словарей, грамматических справочников, учебных пособий по методике преподавания отдельных аспектов языка и видов речевой деятельности т.д. [2, с. 90, 95–96]. Это позволит управлять самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студента в соответствии с реализуемым методическим подходом к обучению иностранным языкам, сделать управляемую самостоятельную работу более персонализированной и адаптивной, а учебные действия студента станут более точными и эффективными.

В *интерфейсе* пользователя во всех модулях интерактивного ассистента система навигации и визуальные элементы должны быть единообразными, коррелировать с оформлением цифровых дидактических материалов, предоставлять возможность настройки размера шрифта и контрастности под запросы пользователя. Должна быть предусмотрена боковая панель, где представлены общие рекомендации по выполнению упражнения или рекомендуемые справочные материалы. Пользовательский интерфейс должен также включать неинвазивные всплывающие окна, которые не мешают взаимодействию студента с цифровыми дидактическими материалами в СЭО Moodle. Всплывающие окна с подсказками или наводящими вопросами могут активироваться по запросу студента, сворачиваться или разворачиваться по желанию, а также появляться по мере необходимости в случае превышения заданных лимитов. В интерфейсе пользователя должны быть предусмотрены визуальные или текстовые элементы, которые сообщают о текущем состоянии выполнения заданий, например, о количестве времени, затраченного на выполнение и оставшегося (если заданы лимиты), о статистике символов (использованных для письменного ответа и оставшихся), количестве выполненных и оставшихся заданий, а также о дальнейших действиях студента («Завершить», «Завершить и показать результат», «Завершить и отправить результат на почту», «Подтвердить завершение», «Вернуться назад», «Обратиться к справочнику» и т.д.). Индикатор выполнения задания может быть представлен в виде горизонтальной полосы, которая заполняется по мере продвижения студента и содержит числовые показатели, например, указывает процент безошибочно выполненных заданий.

Рассмотрим более подробно каждый из модулей интерактивного ассистента «PALLS». Языковой модуль предназначен для управления взаимодействием студентов (см. А1 на этапе А) с интерактивными языковыми

или условно-речевыми упражнениями, направленными на овладение лексическими или грамматическими навыками. Упражнения должны быть сконструированы в оболочке «H5P-элемента», интегрированного в СЭО Moodle учреждения высшего образования. Допускается бесшовная интеграция интерактивного ассистента с внешними специализированными сервисами, например, Quizlet, с использованием программного интерфейса приложения (API).

Архитектура языкового модуля интерактивного ассистента «PALLS» может быть представлена в следующем виде:



Языковой модуль активируется в случае выполнения студентом языковых или условно-речевых упражнений, созданных в оболочке «H5P-элемента» и интегрированных в СЭО Moodle (см. А1 на этапе А). Например, применительно к распределенному учебному пособию «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский язык)» [4] языковой модуль ассистента активируется, когда студенты приступают к выполнению упражнений лингвистического блока в разделе «Vocabulary anchoring» и тестовых заданий контрольного блока в разделе «Progress Test». Данный модуль может также участвовать в анализе ответов и учебных действий студента, который выполняет задания, направленные на контроль понимания содержания видеоподкастов, в ознакомительном блоке пособия в разделе «Content exploration. Watching activity».

Информационно-содержательный блок языкового модуля интерактивного ассистента включает: 1) интерактивные упражнения, задания и тесты, сконструированные в «H5P-элементе» СЭО Moodle, или распределенное учебное пособие с такими элементами, 2) «Журнал учебной активности», 3) «Журнал взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами и речевыми партнерами». Входными данными для «Журнала учебной активности» могут быть данные об успешности выполнения студентом упражнений, которые зафиксированы в журнале оценок СЭО Moodle, статистический анализ типичных ошибок, допущенных студентом. Во втором «Журнале» автоматически регистрируются: время, которое студент потратил на выполнение упражнения; количество попыток выполнения всего упражнения или его отдельных элементов; количество повторных обращений к текстам, аудиоподкастам или видеоподкастам как источникам информации (например, в пособии); количество обращений к словарям или грамматическим справочникам, внешним ресурсам; статистика обращений к рубрикам (само)оценки в случае их наличия; количество обращений к подсказкам по запросу пользователя; статистика автоматической активации подсказок в случае превышения пороговых уровней критериев, заданных нормами.

Алгоритмы искусственного интеллекта используются для обработки ассистентом входных данных, в том числе через API, для организации взаимодействия с «H5P-элементом» СЭО Moodle и для последующей генерации наводящих вопросов, которые позволят студенту самостоятельно исправить допущенные ошибки. В блоке *ADR (Action Detection in Response)* осуществляется распознавание лексико-грамматических ошибок, допущенных студентом и зафиксированных в «Журнале учебной активности». В блоке *UAD (User Action Detection)* распознаются учебные действия студента, которые он совершает в процессе взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами и которые фиксируются в «Журнале взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами и речевыми партнерами».

В блоке *AIA (Automated Input Assessment)* алгоритмы искусственного интеллекта соотносят ответы студентов с критериями и нормами оценки предметных результатов, которые входят в базу знаний 1 (см. D1 на этапе D). *PLAL (Prompt Language Assistant Library)* включает нормы оценки сформированности лексических и грамматических навыков, а также те словари, справочники и пособия, на которых «предобучалась» нейросеть.

Согласно этапу D автоматического сопровождения самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента, далее осуществляется анализ ответов и учебных действий обучающегося в блоке *LADA (Language and Activity Detection Analyses)*. В *RE (Response Error)* выделяются языковые ошибки, которые были допущены студентом. В *RL (Response Limit)* ассистентом отбираются учебные действия студента с цифровыми дидактическими материалами, которые превышают установленные лимиты и являются маркерами неуверенного владения языковыми единицами, например, в виде превышения среднего времени выполнения задания, многократного обращения к вспомогательным материалам и т.д.

На основании зафиксированной информации алгоритмы искусственного интеллекта начинают обработку выходных данных. В *TIP (Tip Integration Portal)* осуществляется выбор необходимых студенту подсказок. Рекомендации по исправлению допущенных ошибок в виде серии наводящих вопросов формируются на основе базы знаний 1. Подсказки, касающиеся самокоррекции хода интеллектуальной деятельности по овладению лексическими и грамматическими навыками [2, с. 95], формируются на основе базы знаний 2 *PAAL* (см. этап E1), которая включает перечень когнитивных стратегий (например, выбора лексических единиц / морфолого-синтаксических форм для данного контекста, перефразирования, словообразования и т.д.) и метакогнитивных стратегий планирования и организации взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами.

В блоке *LLRS (Language Learning Recommendation System)* осуществляется выдача персонализированных рекомендаций студенту по исправлению допущенных ошибок, оптимизации учебного взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами или повторному выполнению упражнений с указанием конкретных разделов / примеров вспомогательных справочных материалов. Триггерами для активации подсказок являются: запрос пользователя с использованием управляющей кнопки «Подсказка» либо превышение порогового значения допущенных ошибок (например, показатель в 50 и более процентов ошибок автоматически активирует всплывающее окно с подсказкой), либо превышение среднего времени выполнения упражнения на 30 процентов. Разные типы подсказок (например, генерируемых на основе KB1 и «Журнала учебной активности» или исходя из KB2 и «Журнала взаимодей-

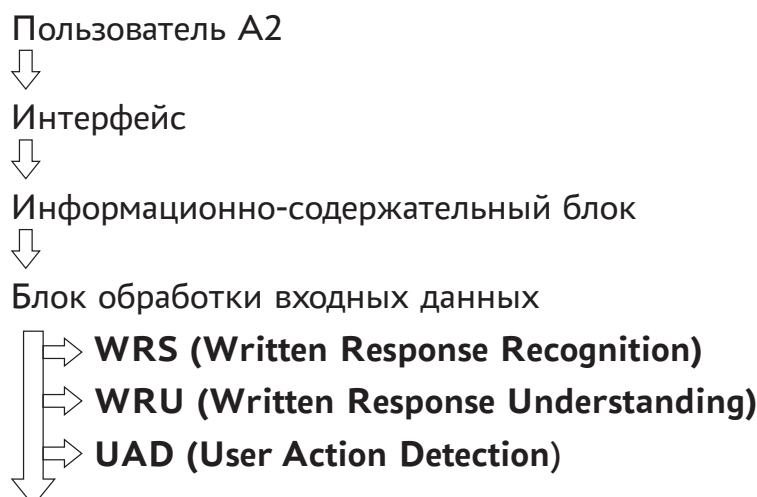
ствия с цифровыми дидактическими материалами и речевыми партнерами») должны визуально отличаться в системе уведомлений и иметь разные цветовые решения.

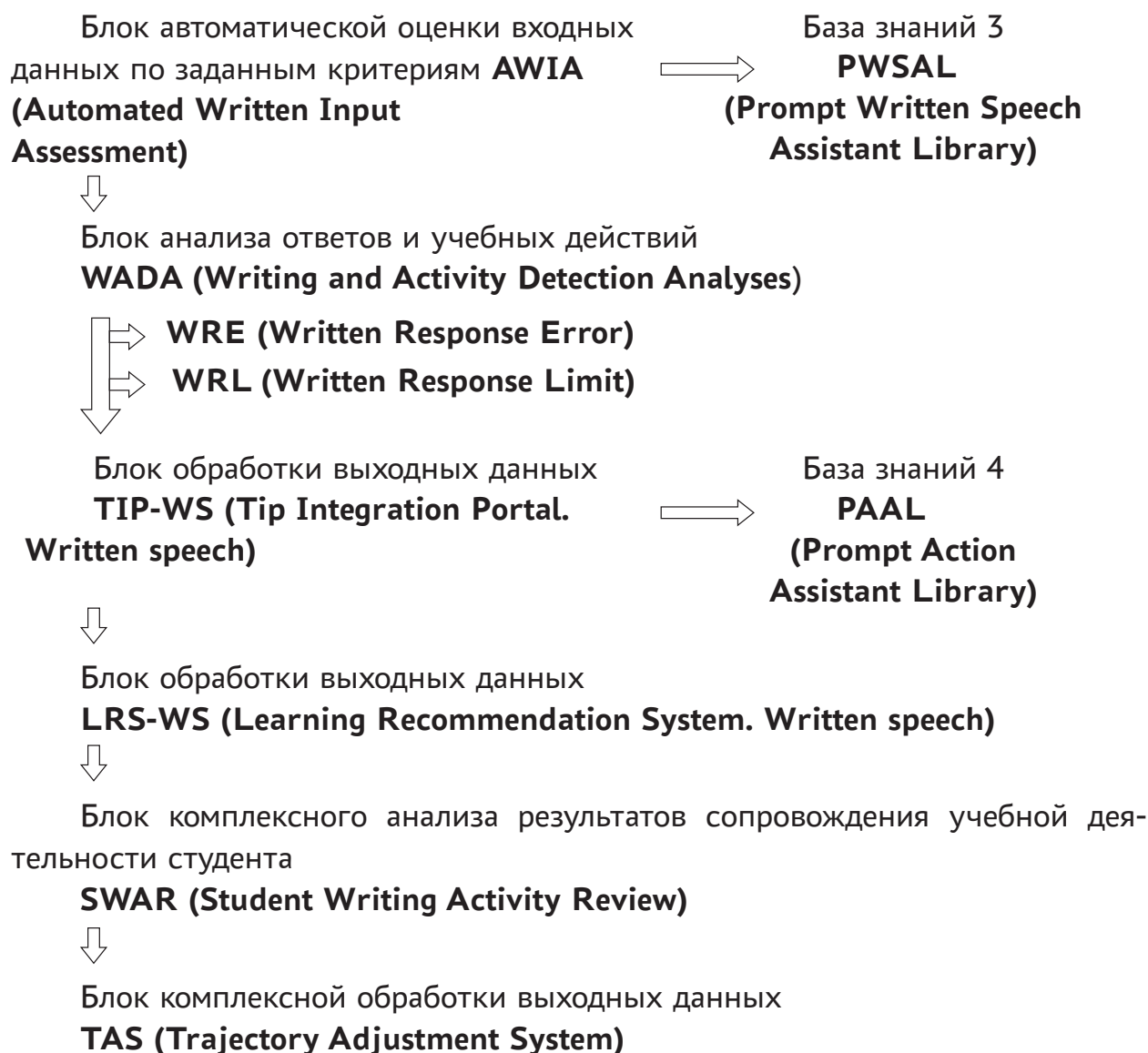
В блоке *SLAR (Student Language Activity Review)* алгоритмы искусственного интеллекта анализируют всю совокупность результатов сопровождения учебно-познавательной деятельности студента по овладению лексическими и морфолого-синтаксическими средствами иностранного языка, включая «историю» автоматически генерируемых рекомендаций и запросов обучающегося. На их основе делается вывод о возможной дальнейшей персональной траектории учения пользователя в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи».

В блоке *TAS (Trajectory Adjustment System)* обрабатывается весь комплекс выходных данных и осуществляется выдача студенту «персонализированного маршрутного листа», в котором предлагается оптимальная совокупность действий, направленных на овладение предметным содержанием конкретной учебной дисциплины, например, «Практики устной и письменной речи», и развитие личностного потенциала с учетом индивидуальных особенностей обучающегося.

Модуль письменного общения интерактивного ассистента «PALLS» предназначен для управления взаимодействием студента (см. А2 на этапе А) с цифровыми дидактическими материалами, направленными на овладение умениями письменного общения на иностранном языке. Задания должны быть сконструированы в оболочке «H5P-элемента», элемента «Форум» или в текстовой области элемента «Задание» в СЭО Moodle учреждения высшего образования. Модуль разрабатывается в соответствии с этапами, описанными выше.

Архитектура модуля письменного общения интерактивного ассистента «PALLS» может быть представлена в следующем виде:





Модуль письменного общения активируется в случае выполнения студентом заданий, предусматривающих написание письменных произведений различных жанров (см. А2 на этапе А). Например, в распределенном учебном пособии «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский язык)» [4] данный модуль активируется, когда студенты приступают к выполнению заданий в аргументативном блоке в разделе «Problem solving» и обобщающем блоке в разделе «Summarizing». Модуль письменного общения должен предусматривать наличие текстового редактора и автоматическое сохранение промежуточных результатов каждые 40 секунд.

Содержание блоков в данном модуле в целом коррелирует с блоками языкового модуля, они отличаются только типом заданий, характером действий студентов, которые фиксируются в «Журналах» (см. В1 и В2 на этапе В), перечнем рекомендаций по овладению умениями письменного обще-

ния. Например, на этапе D1 в базе знаний 3 *PWSAL (Prompt Written Speech Assistant Library)* должна содержаться информация о структуре письменного текста на иностранном языке с учетом особенностей целевого жанра письменного произведения, критерии оценки письменного текста каждого жанра и сгенерированные на их основе рубрики (само)оценки [2, с. 95–96]. На этапе E1 в базу знаний 4 *PAAL (Prompt Action Assistant Library)* необходимо также включить памятки для студентов по поэтапной организации процесса написания письменного произведения.

В блоке *WADA (Writing and Activity Detection Analyses)* алгоритмы искусственного интеллекта должны выделять языковые, речевые, стилистические или смысловые ошибки, допущенные студентом. На основе анализа ответов (*WRE*) и учебных действий (*WRL*) на этапе D2, в блоке *TIP-WS (Tip Integration Portal. Written speech)* выбираются персонализированные рекомендации для предоставления студенту конструктивной обратной связи. Выбор на этапе E1 может осуществляться на основе дифференцированного запроса пользователя: студент выбирает критерий, по которому он хотел бы проанализировать свое письменное произведение (например, структура и связность текста, вариативность лексического наполнения, разнообразие морфолого-синтаксических форм, соответствие стилистических средств жанру и т.д.). Алгоритмы искусственного интеллекта выделяют спорный фрагмент и предлагают к выдаче в блоке *LRS-WS (Learning Recommendation System. Written speech)* серию наводящих вопросов, которые позволяют обучающемуся самому найти ошибки, а также рекомендации по их исправлению.

Модуль устного общения интерактивного ассистента «PALLS» предназначен для управления взаимодействием студента (см. АЗ на этапе А) с цифровыми дидактическими материалами, направленными на овладение умениями устного общения на иностранном языке. Задания должны быть сконструированы в оболочке элемента «Задание» в СЭО Moodle учреждения высшего образования с предоставлением студенту возможности загрузить аудиофайл. Если в СЭО установлены соответствующие плагины (например, RecordRTC или AudioRecording), задание может быть сконструировано в оболочке элемента «Форум». Модуль устного общения разрабатывается в соответствии с этапами А–Г, описанными выше.

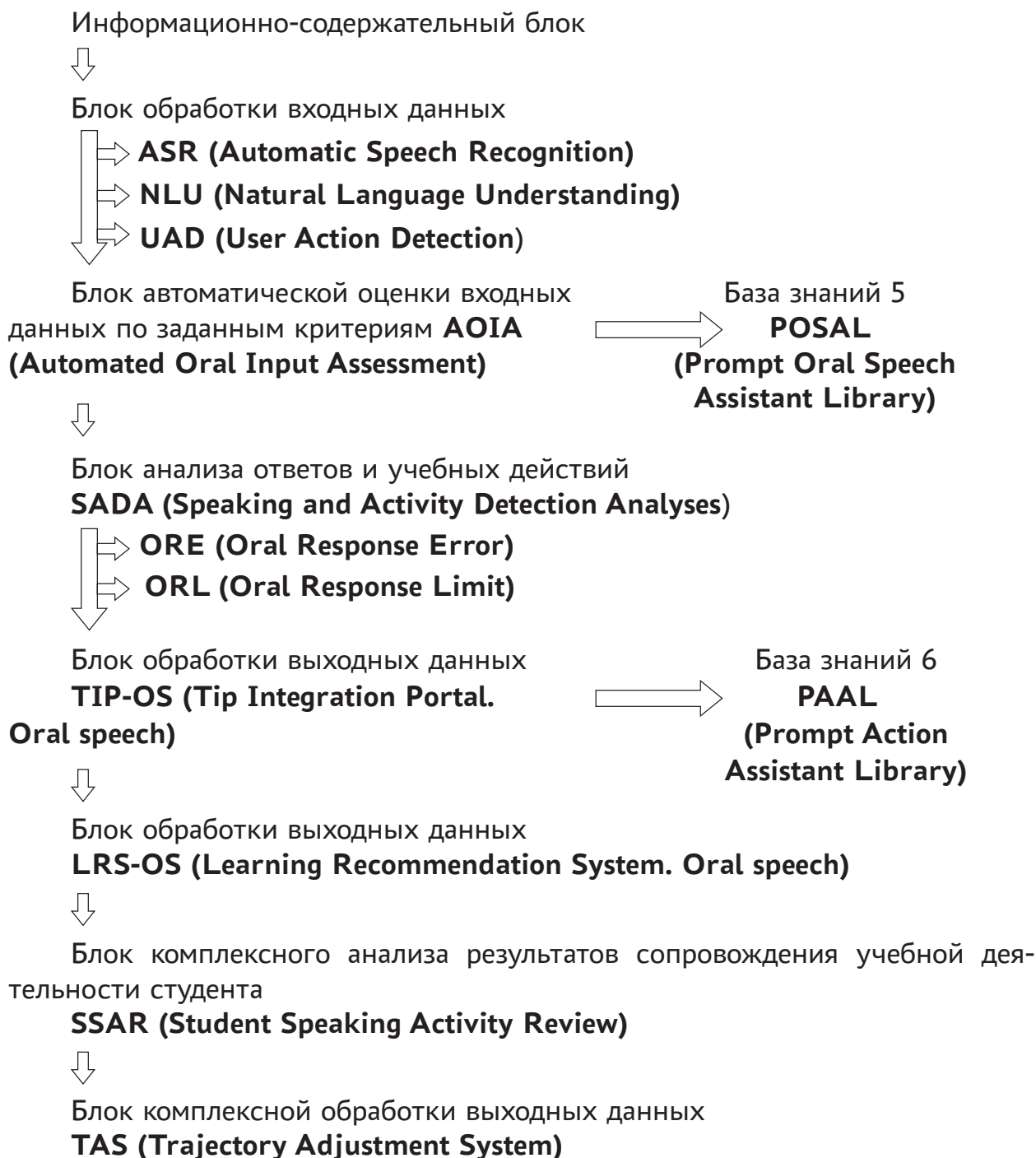
Архитектура модуля устного общения интерактивного ассистента «PALLS» может быть представлена в следующем виде:

Пользователь АЗ



Интерфейс





Модуль устного общения активируется в случае выполнения студентом заданий, предусматривающих устный ответ в виде голосового сообщения или аудиофайла (см. АЗ на этапе А). Содержание блоков в данном модуле в целом коррелирует с двумя другими модулями, но имеет свою специфику в силу необходимости обработки голосовых сообщений / аудиофайлов. Если в СЭО не установлены необходимые плагины, то в интерактивном ассистенте необходимо предусмотреть механизм аудиозаписи через браузер с использованием HTML 5 и JavaScript. Максимальная длительность записи

должна составлять до 180 секунд, голосовое сообщение поддерживаться форматами MP3, OGG (битрейт не менее 128 kbps), а также у студента должна быть предусмотрена возможность записи трех дублей с выбором лучшего, на его взгляд, ответа [3]. Система автоматической проверки должна предоставлять следующие возможности: распознавать устную речь через API (локальные или облачные сервисы, например, через GoogleCloud Speech to text или Microsoft Azure Speech Service); сравнивать голосовое сообщение студента с эталонными ответами с учетом нечеткого соответствия сообщения из-за использования синонимов; автоматически оценивать структуру и связность устного ответа, фонетические и интонационные ошибки; позволять преподавателю корректировать автоматизированную оценку [3].

На этапе D1 база знаний 5 *POSAL (Prompt Oral Speech Assistant Library)* должна включать критерии оценки голосового сообщения студента, например, корректность содержания, его соответствие заданию, беглость и согласованность устного ответа, количество и обоснованность пауз, лексико-грамматическая вариативность высказывания, интонационное оформление высказывания. На этапе D2 в блоке *ORL (Oral Response Limit)* ассистенту следует подвергать анализу ответы, которые невозможно оценить из-за длительных неестественных пауз или молчания, наличия нечленораздельных звуков и т.д., с последующей выдачей студенту подсказок в блоке *LRS-OS (Learning Recommendation System. Oral speech)*. Рекомендации должны предоставляться в диалоговой форме, содержать ссылки на необходимые вспомогательные материалы или цифровые дидактические материалы в СЭО Moodle.

Таким образом, интерактивный ассистент «PALLS» проектируется как система автоматической поддержки учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком, которая интегрирует возможности технологий искусственного интеллекта и включает языковой модуль, модули устного и письменного общения. «PALLS» позволит реализовать персонализированное адаптивное обучение студентов иностранному языку и оптимизировать управление самостоятельной работой в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнштейн, Ю. В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации : дис. ... д-ра. пед. наук : 5.8.2 / Вайнштейн Юлия Владимировна. – Красноярск, 2021. – 425 л.
2. 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.

3. Claude. Generation model. – URL: <https://claude.ai/> (date of access: 06.03.2025).

4. Соловьёва, О. А. Проектирование распределенного учебного пособия для дисциплины «Практика устной и письменной речи» / О. А. Соловьёва, Д. А. Шинкаренко, М. В. Кравченко // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2024. – № 2 (46). – С. 118–129.

Поступила в редакцию 01.04.2025

УДК 378.147: [811.161.1'36'373.23+821.161.3-398.21]

Урбанович Ия Георгиевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры славянских языков

Минский государственный лингвистический
университет

г. Минск, Беларусь

Iya Urbanovich

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Slavic Languages

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

e-mail: iya.urbanovich@gmail.com

Надумович Людмила Михайловна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры славянских языков

Минский государственный лингвистический
университет

г. Минск, Беларусь

Ludmila Nadumovich

PhD in Philology, Associate Professor
Associate Professor of the Department
of Slavic Languages

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

e-mail: lusjanad@gmail.com

ИМЕНА БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ:
ЗМИТРОК БЯДУЛЯ

(на материале литературной сказки «Клад»)

NAMES OF BELARUSIAN CULTURE IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE: ZMITROK BYADULYA
(Based on the Literary Fairy Tale *Treasure*)

В статье рассматриваются вопросы методики, связанные с предъявлением оригинальных текстов культурологической направленности на занятиях по РКИ. На примере текста сказки «Клад» белорусского поэта Змитрока Бядули представлена последовательность работы над текстом в рамках занятия по русскому языку как иностранному на первом курсе переводческого факультета.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *артефакт культуры; лексико-грамматическая работа; грамматические конструкции; трансформация; вопросный план.*

The article examines the methodology issues related to the presentation of original texts of a cultural focus in Russian as a foreign language classes. Using the example of the text of the fairy tale *Treasure* by the Belarusian poet Zmitrok Byadulya, the sequence of work on the text within the framework of a class of Russian as a foreign language in the first year of the translation faculty is presented.

Key words: artefact culture; lexical and grammar work; grammatical constructions; transformation question plan.

Учебные тексты, заимствованные из произведений литературы и фольклора, раскрывают «историю» духовной жизни народов (К. Д. Ушинский). Многие из них дали начало устойчивым выражениям, афоризмам, именам нарицательным. Таковы, например, древнерусский устойчивый оборот *мертвые сраму не имут*, фольклорно-сказочное выражение *не вели казнить – вели миловать*, афоризмы А. С. Пушкина *Здесь русский дух, здесь Русью пахнет*, К. Г. Паустовского *Человеку нельзя жить без родины, как нельзя жить без сердца*, фраземы, взятые из украинского фольклора, *напитися шоломом із Дону, неначе татарська орда, вільны казак, козацький чуб*, афоризмы Т. Г. Шевченко *В ком нет любви к стране родной, Те сердцем нищие калеки*, белорусские поговорки *ў сваім краю, як у раю; паміраць збірайся, а жыта сей; язык Вільні дапытае*, афоризм Я. Коласа *Добра быць у дарозе, якую ты сам сабе выбіраеш*. Тексты произведений классической литературы представляют собой не только материал для наблюдений над функционированием изучаемых языковых единиц в тексте как речевой данности, но, самое главное, они являются достоянием национальной культуры, ее прошлого и настоящего.

Особый интерес представляют тексты сказок в качестве учебного материала на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ), которые включают всю необходимую лингвистическую, страноведческую и культурологическую информацию и выполняют значимую роль в образовательном процессе. Обычно для изучения выбираются короткие произведения: один текст – одно занятие. Это способствует целостному восприятию изучаемого материала. Небольшой объем сказки и ограниченный набор словесных образов значительно упрощают и повышают эффективность работы с текстом на занятии.

Русский лингвист, исследователь сказок В. Я. Пропп писал: «Сказка – символ единства народов. Народы понимают друг друга в своих сказках. Независимо от языковых или территориальных или государственных границ сказки широко переходят от одного народа к другому. Народы как бы сообща создают и развивают свое поэтическое богатство...». Сказка, как лингвистический материал, на основе которого идет обучение иностранному языку, дает возможность иностранным студентам понять лингвокультурные реалии белорусского народа и успешно участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур. Тем самым у студентов расширяется запас культурно-фоновых знаний.

В данной статье на материале литературной сказки Змитрока Бядули «Клад» [1] рассматриваются возможные способы изучения белорусских ре-

алий и культуры в различных аспектах преподавания РКИ. Данная сказка соответствует ряду критериев, таких как компактность, наличие четкой сюжетной линии, увлекательность, доступность содержания, а также включает языковые трудности разной степени сложности.

Представляется целесообразным избегать избыточного упрощения текстов сказок, поскольку исключение национально-культурной терминологии и адаптация материала к уровню знаний учащихся неминуемо приводит к утрате уникальности и самобытности языка, на котором написана сказка. Учитывая это, можно утверждать, что текст сказки, используемый для изучения на базовом и первом сертификационном уровнях как языковой материал, не требует детального лингвистического анализа.

Подготовка преподавателя к занятиям, включающим работу с оригинальными текстами, состоит из нескольких важных этапов.

1. *Подбор и определенная адаптация художественных текстов.* Тексты должны соответствовать уровню знаний студентов, их возрастным и профессиональным интересам, а также учитывать их этнические и психологические особенности. Главным критерием при выборе материала является его целесообразность.

2. *Изучение биографического материала.* Можно изучать биографии писателей или героев произведений как поэтапно, выделяя важные детали, так и полностью: биографический материал позволит понять контекст эпохи и поможет глубже постичь суть произведения.

3. *Анализ художественного текста.* Необходим глубокий разбор содержания, языковых особенностей и своеобразия произведения.

4. *Контроль усвоения.* Важно проверять, насколько студенты усвоили материал, а также осуществлять контроль знаний и умений.

Что касается подбора текстов, то при этом необходимо руководствоваться их релевантностью и интересами обучающихся. Основной принцип – выбор текстов, которые максимально соответствуют учебным целям и особенностям группы. Перед началом работы в аудитории с иностранными студентами преподавателю важно провести *лингвистический анализ текста*, то есть изучить следующие составляющие художественного текста:

- 1) лексическая база и способы ее смыслового оформления;
- 2) художественные средства выразительности;
- 3) средства организации текста в единую образную систему.

Также необходим *литературоведческий анализ*:

- 1) знакомство с эпохой, в которой создано произведение;
- 2) установление связи произведения с биографией автора;
- 3) определение места данного произведения в творчестве писателя и в историко-литературном контексте эпохи;

- 4) рассмотрение истории его создания;
- 5) характеристика темы, проблемы и идеи;
- 6) анализ системы образов – главных и второстепенных персонажей;
- 7) определение структуры, сюжета и фабулы произведения.

Такая подготовка поможет преподавателю правильно организовать предъявление текста. При необходимости можно дать студентам предварительные задания – например, изучить значения новых слов, прочитать текст дома, чтобы подготовиться к занятиям более эффективно.

Комментирование текста – важная составляющая подготовки преподавателя к занятиям по чтению и анализу художественного произведения. Значительную роль в работе занимает отбор терминов и понятий, требующих разъяснения и интерпретации. Виды комментариев:

- ♦ *историко-литературный комментарий*, включающий разъяснение контекстных аспектов, таких как связи с историческими событиями, авторские аллюзии, пародии и иные особенности, связанные с литературной эпохой или именами авторов;

- ♦ *историко-бытовой комментарий*, направленный на объяснение реалий и культурных особенностей, характерных для эпохи и народа, которые могут быть неочевидными для современных студентов. Этот вид комментария помогает понять культурные, социальные или бытовые аспекты, которые играют важную роль в интерпретации текста.

Можно выделить 5 этапов работы с текстом (для иностранных студентов уровня В1):

- 1) устранение лексических и грамматических трудностей, связанных с пониманием текста;
- 2) устранение лингвострановедческих трудностей, связанных с культурным контекстом и особенностями языка;
- 3) собственно чтение текста;
- 4) контроль понимания: ответы устной формы на вопросы по прочитанному, пересказ текста по подготовленному заранее плану и другие виды работы;
- 5) переход к развитию умений письменной речи [2, с. 336].

Изучающее чтение художественного текста подразумевает поэтапное устранение лингвострановедческих и лексикографико-грамматических трудностей. В связи с этим одной из важных составляющих подготовительной работы преподавателя является разработка вопросов и заданий, разделенных на три группы: *предтекстовые*, *текстовые* и *послетекстовые*. Такая дифференцировка заданий облегчает восприятие текста студентами, способствует развитию умений чтения и делает процесс работы с художественным произ-

ведением более понятным и доступным на начальных этапах обучения. Задания также способствуют более глубокому раскрытию и пониманию основных идей и тематических аспектов художественного произведения. Особое значение при этом имеет проблемная направленность занятий; преподаватель должен побуждать студентов к самостоятельному поиску ответов на поставленные вопросы. Это помогает формировать у них навыки самостоятельного мышления и анализа.

Предтекстовые задания предназначены для формирования фоновых знаний и устранения лексико-грамматических трудностей. Основная их задача – пробудить у учащихся интерес к дальнейшему чтению текста [3, с. 19].

При изучении сказки предлагаются следующие предтекстовые упражнения:

- ♦ посмотрите значение слов в словаре;
- ♦ послушайте объяснение преподавателя и постарайтесь понять смысл слов и выражений;
- ♦ укажите слова, которые не соответствуют тематическому ряду (найдите «лишнее» слово в указанном ряду);
- ♦ составьте пары слов, противоположных или близких по смыслу;
- ♦ выберите слова, имеющие одинаковый корень с выделенным словом;
- ♦ сформируйте возможные словосочетания;
- ♦ распределите слова по группам в зависимости от части речи или темы;
- ♦ назовите глаголы в совершенном и несовершенном виде и приведите примеры;
- ♦ укажите слова, которые заменены подчеркнутыми (падежные формы местоимений);
- ♦ закончите предложение, вставив подходящее слово по смыслу;
- ♦ объясните на русском языке содержание словосочетаний и предложений;
- ♦ составьте собственные предложения со словами из текста;
- ♦ опишите ситуации, в которых можно употребить определенные выражения;
- ♦ прочитайте текст и постарайтесь понять его основную мысль;
- ♦ придумайте название текста.

Упражнения на текстовом этапе:

- ♦ выпишите из текста слова, которые использует автор для описания героя, явления или объекта;
- ♦ определите, кому принадлежит характеристика, указанная в тексте;

- ♦ найдите в тексте необходимую информацию;
- ♦ продолжите предложенные фразы;
- ♦ заполните таблицы, вставив соответствующую информацию;
- ♦ разделите текст на смысловые части (фрагменты);
- ♦ найдите ответы на вопросы, относящиеся к отдельным частям текста;
- ♦ расположите пункты плана в последовательности, соответствующей логике изложения;
- ♦ выделите суффиксы и объясните их значение в следующих словах;
- ♦ назовите глаголы, от которых образованы имена существительные;
- ♦ составьте словосочетания по предложенному образцу, при необходимости подберите предлоги;
- ♦ прочитайте предложения с фразеологическими оборотами, объясните их значение;
- ♦ дополните текст на месте пропущенных слов, скажите, какие это части речи;
- ♦ допишите окончания имен прилагательных;
- ♦ определите, какими падежами управляют следующие глаголы;
- ♦ замените прямую речь косвенной.

П о с л е т е к с т о в ы е упражнения:

- ♦ ответьте на вопросы по содержанию текста;
- ♦ расскажите о герое и его жизни;
- ♦ дайте название тексту, аргументируйте свой выбор;
- ♦ познакомьтесь с планом текста и последовательно расположите его пункты в соответствии с содержанием;
- ♦ на основе исправленного плана расскажите, что вы узнали о героях, постарайтесь использовать указанные слова и выражения;
- ♦ перескажите содержание текста, руководствуясь исправленным планом, от лица автора или главного героя;
- ♦ дайте новое название тексту и обоснуйте свой выбор;
- ♦ напишите небольшое сочинение-рассуждение о человеческом трудолюбии, жадности, любознательности;
- ♦ выполните тест, выберите правильный ответ.

Вышеуказанные задания помогают не только закрепить усвоенный материал, но и развивать умение анализировать, пересказывать и постигать суть произведения. В сказке представлен грамматический материал, соответствующий требованиям учебной программы, для работы с иностранными студентами, которые владеют русским языком на уровне базового и первого сертификационного уровня (B1).

Таким образом, комплексное изучение текста сказки в рамках занятия по РКИ, включающее различные блоки и многообразные виды лексико-грамматических упражнений, способствует не только закреплению ранее усвоенных грамматических и лексических знаний, но и развитию важных языковых и речевых навыков и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бядуля, З. Клад / З. Бядуля. – URL: <https://lybimye-knigi.livejournal.com/35754> (дата обращения: 16.10.2024).
2. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – 5-е изд. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2014. – 480 с.
3. Журавлёва, Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л. С. Журавлёва, М. Д. Зиновьева. – М. : Рус. яз., 1984. – 96 с.

Поступила в редакцию 25.11.2024

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (47) / 2025

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

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 26.06.2025. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура PT Astra.
Ризография. Усл. печ. л. 7,67. Уч.-изд. л. 7,73. Тираж 100 экз. Заказ 21.

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