

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

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

№1 (33)/2018



Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

Н. Т. Ерчак (*главный редактор*),
П. К. Бабинская (*зам. главного редактора*),
Н. П. Баранова, Г. В. Лосик, Н. Н. Нижнева,
В. А. Капранова, Т. П. Карпилович

*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>Баранова А. С.</i> Гуманизация процесса организации самостоятельной работы студентов.....	7
<i>Гутько О. И.</i> Офтальмоэргономика в учебном процессе по физической культуре у студентов с заболеваниями органа зрения.....	14
<i>Ермолич С. Я.</i> Социально-педагогическая работа с детьми в детских оздоровительных лагерях в XX веке.....	21
<i>Капранова В. А.</i> Практико-ориентированная среда в университете: содержание, структура, пути создания.....	28
<i>Кульбицкая С. А.</i> Моральные нормы педагогического экспериментального исследования.....	34
<i>Литвинович В. Г.</i> Социально-педагогические условия формирования глобальной гражданской ответственности учащейся молодежи в духе идей культуры мира.....	40

Психология

<i>Богданович А. Э.</i> Роль общительности в процессе усвоения видо-временных форм глагола английского языка.....	50
<i>Валуцкая Т. Л.</i> Стиливые и продуктивные характеристики интеллектуальной активности студентов гуманитарных и технических специальностей.....	59
<i>Ганзеева Е. О.</i> Проблемы восприятия и понимания устной речи: от истории к современности.....	66
<i>Ерчак Н. Т., Стасюкевич Е. В.</i> Эффект Струпа как индикатор степени упроченности связей между лексическими единицами в родном и иностранном языках.....	72
<i>Иванов О. В.</i> Влияние избыточности устноречевых сообщений на успешность их понимания.....	77

Методика преподавания иностранных языков

<i>Алешко Н. М.</i> Развитие межкультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов официальной британской прессы.....	84
<i>Иванюк Н. В.</i> Самостоятельная работа студентов как средство формирования иноязычной профессиональной компетенции.....	93
<i>Колосовская И. Г.</i> Учебно-методический комплекс как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	101

<i>Корневская А. С.</i> О комплексе упражнений по овладению учащимися словообразовательными моделями в монологической речи.....	106
<i>Меньшенина И. А.</i> Принципы отбора лексического материала для учебников по иностранным языкам в медицинских учреждениях высшего образования	112
<i>Резько П. Н.</i> Технологии повышения креативного потенциала студентов экономических специальностей на занятиях по иностранному языку.....	119
<i>Силкович Л. А.</i> Лингвометодическая система развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации	125
<i>Тозик О. В.</i> Развитие умений иноязычной творческой письменной речи студентов в жанре художественного рассуждения	136
<i>Наши авторы</i>	143

CONTENTS

Pedagogy

<i>Baranova A. S.</i> Humanization of the Process of Organization of the Independent Work of Students	7
<i>Gutko O. I.</i> Ophthalmoergonomics as a Part of the Physical Education Process for Students With Eye Diseases	14
<i>Ermolich S. Ya.</i> Social and Pedagogical Work with Children in Children's Health Camps in the 20th Century	21
<i>Kapranova V. A.</i> Practice-oriented Environment at the University: Content, Structure, Ways of Creation	28
<i>Kulbitskaya S. A.</i> Moral Standards of Pedagogical Experimental Research	34
<i>Litvinovich V. G.</i> Social and Pedagogical Conditions of the Students Global Citizenship Formation in a Spirit of Culture of Peace Ideas	40

Psychology

<i>Bogdanovich A. E.</i> The Role of Sociability in the Process of English Tense Forms Acquisition	50
<i>Valuyskaya T. L.</i> Stylistic and Productive Aspects of the Intellectual Activity of Students of Humanitarian and Technical Specialties	59
<i>Ganzeeva E. O.</i> The Problem of Oral Speech Perception and Understanding: from History to Modernity	66
<i>Yerchak M. T., Stasiukevich K. V.</i> Stroop Effect as an Indicator of the Interconnection Strength among Lexical Units in Russian and Foreign Languages	72
<i>Ivanov O. V.</i> The Effect of Text Redundancy on Oral Comprehension	77

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Aleshko N. M.</i> The Development of cross-cultural Competence of Students on the Basis of Authentic Materials from Official British Press	84
<i>Ivanyuk N. V.</i> Independent Work as a Means of Forming Non-linguistic Students' Foreign Language Professional Competence	93
<i>Kolosovskaya I. G.</i> Foreign Language Book Series as a Medium of the Development of Communicative Competence	101
<i>Korenevskaya A. S.</i> A Set of Exercises on Mastering Word-formation Models in Students' Monological Speech	106
<i>Mianshenina I. A.</i> The Principles of Lexical Material Selection for Teaching Foreign Language to Students of Medical Universities	112

<i>Rezko P. N.</i> Technologies of Increasing the Creative Potential of Students of Economic Specialties at Foreign Language Classes	119
<i>Silkovich L. A.</i> Linguistic and Methodological System of Developing Communicative Culture of the Future Foreign Language Teacher in the Aspect of Intercultural Communication	125
<i>Tozik O. V.</i> Competence Development of the Students-philologists in Creative Writing in the Genre of Fiction Deliberation	136
<i>Our authors</i>	143

А. С. Баранова

ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье проанализирована проблема и раскрыта цель гуманизации процесса организации самостоятельной работы студентов, которая заключается в выявлении их индивидуальных способностей путем создания оригинального образовательного продукта. Показана степень разработанности данной проблемы в психолого-педагогической литературе, которая рассматривается в тесной связи с вопросом саморегуляции психических состояний личности и ее важностью для организации самостоятельной работы студентов. Дифференциация заданий для самостоятельной работы предлагается с учетом типов интеллекта студентов.

Вопросы гуманизации обучения и организации самостоятельной работы студентов широко и разносторонне представлены в психолого-педагогической литературе. При этом необходимость повышения качества образования в условиях увеличивающегося количества информации актуализирует проблему гуманизации процесса организации самостоятельной работы студентов.

Теоретико-практические аспекты гуманизации и демократизации педагогического процесса в условиях университетского образования, представлены в работе А. П. Сманцера и Е. М. Рангеловой [1], где обоснована методологическая база гуманизации и демократизации процесса обучения студентов, раскрыты дидактические аспекты организации их самостоятельной работы.

В исследовании Е. Ю. Лаптевой [2] выделены различные подходы к организации самостоятельной работы студентов: личностный, деятельностный, проблемный, модульный, культурологический, контекстный, дифференцированный, индивидуальный. Выявлена значимость обоснования и реализации гуманистического подхода к организации самостоятельной работы студентов, определены основные дидактические условия ее совершенствования в России и Великобритании, установлены приоритетные тенденции ее организации. Е. А. Михалевич [3] выявляет педагогические условия, при которых самостоятельная работа студентов становится фактором гуманизации педагогического процесса в вузе, способствует самоактуализации личности студента, показав роль гуманистической направленности профессионально-педагогической деятельности преподавателей, нацеленной на фасилитацию личностно-профессионального становления будущего специалиста.

Проанализировала противоречия дидактического и личностного характера в организации самостоятельной работы студентов Л. И. Капустина [4], выявив ряд психолого-педагогических условий ее организации, где важную

роль играет гуманизация процесса обучения, и разработав структуру самостоятельной работы, в которой большое значение имеют ее этапы, цели, характер, типы, виды, методы.

Сущностными чертами самостоятельной работы студентов Н. В. Муравьёва [5] считает технологичность, инструментализованность, мультимедийность, учет субъектного опыта и индивидуальных особенностей обучаемых, возможность планирования и рефлексии учебной деятельности, контроль и самоконтроль.

Гуманизацию педагогического процесса Е. А. Михалевиц рассматривает как важный фактор развития общей готовности студентов к самостоятельной работе, личностной и предметной саморегуляции. Л. И. Капустина проанализировала принципы организации самостоятельной работы студентов, среди которых важным является принцип саморегуляции.

Как отмечает Е. Л. Евдокимова, в настоящее время под «эффективным обучением в условиях непрерывного образования понимается не только, и даже не столько работа педагога по преподаванию учебной дисциплины, сколько формирование у студента знаний, умений и навыков, позволяющих ему рационально организовывать, успешно осуществлять и контролировать самостоятельное изучение наук как в период обучения в учебном заведении, так и по его завершению: репродуктивная парадигма освоения новых знаний давно уже уступила место активной парадигме» [6]. Управляемая самостоятельная работа студентов рассматривается сегодня как один из приоритетных векторов образовательного процесса в Беларуси. При этом на мировом образовательном пространстве, в частности, в европейской и американской высшей школе, она в той или иной форме, уже давно в действии [6].

Анализируя организацию самостоятельной работы студентов в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (Россия), Е. Б. Володарская и Л. И. Печинская отметили необходимость актуализации самообразовательной деятельности студентов, определили важность основных характеристик самообразовательной деятельности – самостоятельного отбора материала; определения стратегии и тактики его изучения; самостоятельного изучения материала; решения проблем, познавательных задач, которые возникают при наличии различных точек зрения на один и тот же предмет; самостоятельного преодоления противоречий; формирования собственного видения этого предмета, собственного мировоззрения; самоизменения [7]. Основной задачей педагога является научить студента самостоятельно выделять из огромного потока информации те сведения, которые позволят повысить его профессиональные знания и сформировать компетентности, необходимые ему в будущей профессиональной деятельности.

В процессе организации внеаудиторной самостоятельной работы в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого студенты самостоятельно подбирают материал, прорабатывают информацию, готовят высказывания, а роль педагога заключается в определении правильности использования ими фундаментальных знаний, полученных ранее по

дисциплине, в своей практической деятельности. Первый пример – это использование виртуальной обучающей среды Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Эта система управления содержанием сайта, специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями, ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами как в аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работе.

Второй пример внеаудиторной самостоятельной работы – это обучение студентов технических и экономических специальностей реферированию первичных документов по основной специальности. Студенты Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого в период обучения деловому английскому языку приобретают навыки устного, письменного делового общения и реферирования первичных документов по основной специальности, что предполагает умение самостоятельно анализировать различные точки зрения, явления, факты и события.

В концепции модернизации мирового образования первоочередной задачей является подготовка компетентного специалиста. Ее решение осуществляется через реорганизацию учебного процесса, который должен обеспечивать возрастающую долю самостоятельной работы студентов. Актуальным и востребованным становится комплексный подход к проблеме ее организации в университетах. Умение самостоятельно добывать и интерпретировать информацию составляет ключевую компетенцию будущих специалистов на современном этапе. Некоторые ученые (Е. А. Курдюкова) самостоятельной считают только ту работу, которая требует от обучающихся активности и самостоятельности. Она выполняется при отсутствии точного инструктажа, разъяснения со стороны преподавателя, без контроля в открытой форме за ее выполнением. Эта позиция близка к позиции *академической свободы*, которая характерна для университетов и подразумевает группу прав и свобод личности, реализующихся в области образования и научных исследований. По законам РФ преподавателям и студентам предоставляется свобода излагать учебный предмет по своему усмотрению, выбирать темы научных исследований. Приветствуется свобода студентов получать знания согласно своим склонностям и потребностям. Концепция академической свободы является неотъемлемой частью академической культуры Германии, Франции, Великобритании, США [7].

Современный образовательный процесс в условиях усиления информационной насыщенности, преодоления психологических затруднений связан с интеллектуальным и эмоциональным напряжением. Большое значение в гуманизации процесса организации самостоятельной работы студентов имеет самостоятельное регулирование эмоциональных состояний. Оптимальные позитивные эмоциональные состояния личности благотворно влияют на организацию самостоятельной работы. Готовность к ней предполагает овладение элементарными способностями по самопроектированию, само-

реализации и рефлексии (самостроительная компетенция), саморегуляции психических состояний. Саморегуляция – управление психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием. Саморегуляция человека означает приведение в порядок, налаживание умственных, психических, эмоциональных, физиологических процессов посредством таких приемов, как самовнушение, аутотренинг, релаксация, дыхательная гимнастика, визуализация. Процесс самостроительства начинается с самостоятельного подбора и изучения литературы по проблеме самостоятельного регулирования эмоциональных состояний, самостоятельного овладения техниками, приемами, упражнениями саморегуляции психических состояний, самостоятельного изучения индивидуальных особенностей регуляции эмоциональных состояний, осмысления необходимости наличия положительных эмоций, вытеснения или нейтрализации ими негативных психических состояний. Игнорирование и нивелирование эмоций не способствует оптимальности организации самостоятельной работы, нарушает психическое и соматическое здоровье личности. Теория и практика организации самостоятельной работы убеждают в необходимости реализации в большей степени положительных эмоций, которые способствуют развитию, оздоровлению личности, наиболее полному раскрытию ее потенциала.

Проблема регуляции эмоциональной сферы в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе освещена достаточно широко: защитные механизмы, выступающие в качестве регуляторов эмоций, метод сублимации (З. Фрейд, А. Фрейд), преодоление страха методом парадоксальной интенции, нахождение смысла жизни (В. Франкл), когнитивные методы преодоления неблагоприятных эмоций (А. Адлер, А. Бек, А. Эллис, Р. Бэндлер, Д. Гриндер), поиск собственной положительной экзистенции (Ж. П. Сартр, А. Камю), практическая польза и возбуждение интереса (Джон Дьюи), стимулирование положительных реакций, действие (А. Лай, Б. Ф. Скиннер), поведенческая терапия страха (Дж. Вольпе, Р. Е. Альберти, Т. Г. Стэмпфл), вербализация эмоций, теория личностного роста (А. Маслоу, Э. Фромм, К. Роджерс, Э. Шостром). В литературе [8; 9; 10; 11] приводятся примеры решения проблемы регулирования эмоций.

В процессе самостоятельного осмысления литературы по проблеме саморегуляции эмоциональных состояний необходимо проанализировать положительные и отрицательные аспекты различных теорий и направлений, выбрать те из них, которые способствуют саморегуляции эмоциональных состояний, положительно влияющих на организацию самостоятельной работы студентов.

Овладение методами саморегуляции предполагает анализ тех, которые выполняются самостоятельно и совместно с другими специалистами. В свою очередь, среди методов саморегуляции, которые осуществляются с другими специалистами, следует выделять методы, осуществляемые самостоятельно, после подготовки со специалистом и методы, осуществляемые только при участии другого специалиста.

В процессе самостоятельного изучения индивидуальных особенностей регуляции эмоциональных состояний необходимо учитывать культивирование чувства самооценности, чувства жизни, усиление поведенческого и эмоционального самоконтроля. Для предотвращения эмоционального выгорания необходимо получение новой информации. Продуктивному саморегулированию эмоциональных состояний способствует знание факторов, влияющих на работоспособность, развитие эмоционального и социального интеллекта, знание видов стресса и способов борьбы с ними. Управление отрицательными эмоциями (тревога, стыд, гнев, вина, здоровый страх, направленный на самосохранение и усиление активной деятельности личности) заключается в их минимизации, сублимации, переводе их в различные виды деятельности, замене их положительными эмоциями (удивление, радость, удовольствие).

Немаловажное значение в процессе самостоятельного регулирования эмоциональных состояний с целью эффективности организации самостоятельной работы имеет технология использования *копинга* (англ. *coping, coping strategy*) – методов преодоления человеком стресса. Копинг-стратегии рассматривают вопросы взаимодействия человека с жизненными проблемами. Знание классификации копинг-стратегий, выбор стратегии, наиболее подходящей для определенной личности, помогает регулированию эмоциональных состояний личности, влияющих на эффективность самостоятельной работы.

Как отмечает Н. В. Муравьева, «с точки зрения гуманистической психологии, ядром самостоятельности является Я-концепция. Это – система представлений человека о себе. Положительная Я-концепция (Я-знаю, Я-могу, Я-умею) – необходимое условие и одновременно следствие успешности личности, соответствует высокому уровню самостоятельности» [5]. Одним из основных базисных копинг-ресурсов является Я-концепция, позитивный характер которой способствует тому, что личность чувствует себя уверенной в своей способности контролировать ситуацию. Ощущение контроля над средой способствует эмоциональной устойчивости, принятию ответственности за происходящие события. Успешность копинг-поведения определяется когнитивными ресурсами. Развитие и осуществление базисной копинг-стратегии разрешения проблем невозможно без достаточного уровня мышления. Развитые когнитивные ресурсы позволяют адекватно оценить как стрессогенное событие, так и объем наличных ресурсов для его преодоления. Владение когнитивными, эмоциональными, поведенческими копинг-механизмами помогает успешности регулирования эмоциональных состояний личности и организации самостоятельной работы.

В психолого-педагогической литературе рассмотрены сущность самостоятельной работы студентов, их способность к самоорганизации учебной деятельности, виды и структура, принципы организации, технологии организации, управление качеством, дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов в вузе.

Актуальной является организация самостоятельной работы студентов в соответствии с их типом интеллекта, особенностями мышления, что позволяет определить современный уровень развития диагностики. Дифференциация заданий для самостоятельной работы заключается в опоре на преобладающий тип интеллекта. Визуальный тип интеллекта в большей степени предполагает опору на графическое изображение изучаемых объектов. В качестве заданий для самостоятельной работы студентам с визуальным типом интеллекта можно предлагать современные методы обучения: учебные кроссворды, педагогические матрицы, таблицы, схемы, терминологические решетки, модели. Таким студентам следует больше давать заданий с графическим осмыслением понятий, теорий, положений, можно предложить составить график, гистограмму, диаграмму, коллаж на заданную тему. Студентам с преобладающим аудиальным типом интеллекта, которыми информация хорошо усваивается на слух и у которых развиты речевые навыки, имеется хорошая реакция на вопросы, можно предложить работу в группах. Студенты самостоятельно могут подготовить коллективный проект, в ходе разработки которого каждый будет выполнять задание в соответствии со своими возможностями.

В ходе организации самостоятельной работы необходимо также совершенствовать особенности интеллекта, которые по каким-то причинам еще не получили развития. Студентам с визуальным типом интеллекта необходимо обучать восприятию информации на слух. Например, в устной форме предлагаются утверждения, из которых студенты должны выбрать только формы обучения или из перечисленных понятий выбрать те, которые являются дидактическими. Для студентов с кинестетическим типом интеллекта предлагается методика «допишите предложения», так как в ходе письма у них лучше работает моторная память и мышление. Подвижные, реактивные студенты могут воспринимать и осмысливать информацию в виде учебно-познавательных игр. Дифференциация заданий для самостоятельной работы позволяет реализовать важный принцип обучения – принцип свободы выбора студентом главных элементов своего образования: смысла, целей, содержания, форм и видов деятельности, способов работы, учебных средств, критериев оценки результатов. В итоге самостоятельного кодирования учебной информации в соответствии со своим стилем мышления, создания своего образовательного пути студент получает свой оригинальный образовательный продукт. Целью гуманизации процесса организации самостоятельной работы студентов является раскрытие их индивидуальных возможностей путем создания оригинального образовательного продукта, культурно-исторических аналогов образовательному продукту.

В условиях увеличения доли самостоятельной работы в процессе подготовки специалистов, а также в связи с актуализацией физиологических, педагогических и экологических проблем здоровья и здорового образа жизни важной является проблема исследования организации самостоятельной работы студентов в процессе подготовки к реализации здорового образа жизни

в детском оздоровительном лагере (ДОЛ). В МГЛУ ведется подготовка вожатого, способного к самостоятельной творческой деятельности в условиях проведения смены лагеря, к организации самостоятельной исследовательской проектной деятельности, к проявлению самостоятельной инициативы в организации мероприятий, к приобретению умений и навыков самостоятельной работы с детским коллективом в условиях летних каникул. При соответствующей организации самостоятельной работы с литературой, в процессе разработки и выполнения индивидуальных планов самостоятельной подготовки и программ самообразования современный вожатый может самостоятельно определять программу деятельности и организацию лагеря, самостоятельно нести ответственность за жизнь, здоровье и воспитание детей. В планах самостоятельной подготовки вожатого к работе с детьми делается акцент на специфике применения знаний о культуре здорового образа жизни в условиях ДОЛ, о психическом, психологическом, соматическом здоровье детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. На кафедре педагогики МГЛУ осуществляется стимулирование и поощрение студентов. Стимулирование активной самостоятельной познавательной деятельности и мотивация на достижение успехов студентов обеспечивается рейтингом, академической успеваемостью, а также дополнительно поощряется организация и проведение выставок (конкурсов) студенческих работ, фотографий по курсу «Современные технологии воспитания» (конкурс «Мое вожатское лето»). Также поощряются дополнительным баллом выступления на научных конференциях и публикации студенческих работ, это оценивается при написании и защите курсовых и дипломных работ по педагогике. Результаты самостоятельной работы студентов являются показателем профессиональной компетентности будущих специалистов.

Организация самостоятельной работы студентов в университете – сложный и многогранный процесс. Он включает в себя как формирование самомотивации и самоорганизации будущего специалиста, так и готовность профессорско-преподавательского состава к данному виду деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сманцер, А. П.* Гуманизация и демократизация педагогического процесса в условиях университетского образования / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова [Электронный ресурс]. – Минск : БГУ, 2011. – Режим доступа : <http://www.elib.bsu.by>, ограниченный. – Дата доступа : 09.02.2018.
2. *Лаптева, Е. Ю.* Дидактические условия использования опыта организации самостоятельной работы студентов Великобритании в вузах России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Ю. Лаптева. – Казань, 2001. – 205 л.
3. *Михалевич, Е. А.* Самостоятельная работа студентов как фактор гуманизации педагогического процесса торгово-экономического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Михалевич. – Иркутск, 2007. – 217 л.

4. *Капустина, Л. И.* Организация самостоятельной работы студентов в условиях модернизации среднего профессионального образования / Л. И. Капустина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article>. – Дата доступа : 09.02.2018.
5. *Муравьёва, Н. В.* Сущность самостоятельной работы студентов в условиях информатизации и гуманизации образования / Н. В. Муравьёва // Сибирский педагогический журнал / Новосиб. гос. пед. ун-т. – 2011. – № 5. – С. 69–74.
6. *Евдокимова, Е. Л.* Самостоятельная работа студентов в вузе / Е. Л. Евдокимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : elib.bsbu.by. – Дата доступа : 09.06.2017.
7. *Володарская, Е. Б.* Влияние внеаудиторной самостоятельной работы на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов / Е. Б. Володарская, Л. И. Печинская // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегод. сб. / Санкт-Петерб. политехн. ун-т Петра Великого (Россия). – 2016. – №5 (19–1). – 276 с.
8. *Ромек, В. Г.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – СПб. : Речь, 2005. – 206 с.
9. *Саенко, Ю. В.* Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. – СПб.: Речь, 2010. – 232 с.
10. *Холмогорова, А. Б.* Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. – № 1. – С. 48–56.
11. *Шостром, Э.* Человек-манипулятор / Э. Шостром. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 232 с.

The article analyzes the relevance of the humanistic approach to the organization of independent work of students, taking into account the degree of elaboration of this problem in the scientific literature, as well as domestic and foreign experience in organizing independent work of students.

Поступила в редакцию 02.04.18

О. И. Гутько

ОФТАЛЬМОЭРГОНОМИКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У СТУДЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОРГАНА ЗРЕНИЯ

В статье рассматривается направление офтальмоэргоники в образовательном процессе по физической культуре для студентов специального учебного отделения. Определяется комплексный подход для адаптации органа зрения к возрастающим нагрузкам при выполнении зрительной работы в условиях учебной деятельности, также автором разработана оздоровительная программа профилактики прогрессирования близорукости различной степени у студентов данного учебного отделения и предложены практические рекомендации.

Зрение играет важную роль в развитии и жизнедеятельности человека, особенно велико его значение в процессе учебы: при чтении, письме, выполнении лабораторных и практических работ, связанных с визуальным наблюдением и измерительными действиями [1].

На сегодняшний день самым распространенным нарушением зрения у школьников, студентов и лиц, занимающихся зрительно-напряженным трудом, является близорукость. Возрастной диапазон, в котором приобретенная близорукость активно прогрессирует, колеблется от 7 до 30 лет, причем характер усиления рефракции имеет фазовую структуру, при которой периоды прогрессирования чередуются с этапами стабилизации. Только в редких случаях миопия прогрессирует постепенно и плавно в течение многих лет с годовым градиентом 0,5–0,75 диоптрий. Наиболее неблагоприятным возрастом, в котором количественные нагрузки на орган зрения переходят в качественные изменения рефракции в виде начинающейся прогрессирующей близорукости, является период от 10 до 13 лет, а также последующие 4–5 лет учебы, совпадающие с периодом бурного физиологического роста организма и зрительной нагрузкой. В большинстве случаев прогрессирование носит скачкообразный характер, причем во временном отношении такой скачок составляет от 3 месяцев до 1,5–2,0 лет, а усиление миопии варьирует от 0,75 до 2,0 диоптрий в год [2]. Не менее существенным фактором риска прогрессирования близорукости является внутриглазное давление, признаваемое рядом серьезных исследователей в качестве одного из главных звеньев патогенеза [3; 4].

При анализе процентного состава специальных медицинских групп по нозологическим формам заболевания органа зрения выявлено, что они составляют одну треть от общего числа заболеваний и наиболее часто встречающаяся – это близорукость средней и высокой степени. В процессе обучения в университете динамика заболеваемости органа зрения у студентов растет, что вызывает у них самих озабоченность, а специалистов заставляет искать пути и средства для проведения профилактических мероприятий, направленных как на укрепление здоровья в целом, так и на восстановление зрения. Профилактика зрительного утомления, повышение работоспособности и оптимальность работы зрительного аппарата являются важными условиями сохранения его функциональных возможностей.

Анализ научно-методической литературы по данной проблеме способствовал выявлению методов, направленных на восстановление зрительной работоспособности, а также комплексного подхода к организации оздоровительно-профилактических мероприятий для студентов с заболеваниями органа зрения в течение учебного дня, недели, семестра, года.

Актуальным направлением на сегодняшний день является офтальмо-эргономика. Как одна из ветвей эргономики, она занимается вопросами адаптации органа зрения к выполнению определенной работы [5]. Ее цель – приспособление условий труда к возможностям зрительной системы человека и максимальное использование этих возможностей в конкретном

трудовом процессе, чтобы, с одной стороны, повысить его эффективность, с другой – исключить отрицательное воздействие на органы зрения. Офтальмоэргономика охватывает различные сферы деятельности человека – спортивную, производственную, учебную, бытовую.

Нами предпринята попытка рассмотреть офтальмоэргономику в условиях учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» у студентов специального учебного отделения с близорукостью различной степени, а именно слабой, средней и высокой. На наш взгляд, студенты с близорукостью – это особо уязвимая категория учащихся, так как они уже имеют нарушения со стороны зрения.

Физическая культура в учреждении высшего образования – учебная дисциплина, позволяющая формировать целостное развитие личности в полном объеме и активно использовать оздоровительно-профилактические технологии.

Под влиянием учебно-трудовой деятельности работоспособность студентов претерпевает изменения, которые отчетливо наблюдаются в течение дня, недели, на протяжении каждого полугодия и учебного года в целом, и характеризуется последовательной сменой периодов вработывания, устойчивой и высокой работоспособности и периода ее снижения. Функциональные изменения отчетливо проявляются в органах и системах, которые в структуре конкретной учебной деятельности студента имеют решающее значение: в зрительном анализаторе, устойчивости внимания, оперативной памяти.

Более того, у людей с близорукостью высокой степени и дистрофическими изменениями снижена зрительная работоспособность, и утомление в течение работы наступает раньше, чем у здоровых людей. Во время работы близорукие пытаются поднести рассматриваемый предмет к глазам или чаще наклониться к нему, что является неблагоприятным обстоятельством и приводит к постоянному переутомлению мышц шеи, спины, в результате чего формируется сутулость, неправильная осанка, сколиоз [6].

Зрительно-напряженная работа в течение учебного дня представляет значительную нагрузку на орган зрения, вызывая зрительное утомление и переутомление, а также прогрессирование имеющегося заболевания. Поэтому для таких студентов правомерно использовать данное направление.

Офтальмоэргономические мероприятия в образовательном процессе по физической культуре, по нашему мнению, могут включать в себя следующее:

1. Врачебно-педагогический контроль, самоконтроль.

Офтальмологическое обследование студентов с близорукостью различной степени определяет морфологическое и функциональное состояние зрительной сенсорной системы.

Педагогический контроль заключается в наблюдении за данной категорией студентов до, во время и после предлагаемых оздоровительно-профилактических мероприятий; в оценке функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, физической подготовленности, органа зрения (проверка остроты зрения по таблице Головина-Сивцева) до и после занятий по физической культуре.

Самоконтроль включает в себя субъективные ощущения студентов с близорукостью различной степени после предложенных им оздоровительно-профилактических мероприятий на занятии по физической культуре.

2. Офтальмореабилитация.

Основное место в офтальмореабилитации занимают разработка и внедрение в образовательный процесс по физической культуре оздоровительно-профилактических программ профилактики прогрессирования близорукости различной степени.

При этом эффективность занятий по физической культуре зависит от правильного выбора средств и методов физической реабилитации, адекватности применяемых нагрузок, положительной мотивации занимающихся.

Автором разработана (2016 г.) и внедрена в образовательный процесс по физической культуре оздоровительно-профилактическая программа профилактики прогрессирования близорукости различной степени у студентов специального учебного отделения, которая состоит из теоретического и практического разделов. Теоретический раздел направлен на изучение на занятиях материала по использованию средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья, по самоконтролю в процессе физкультурно-оздоровительных занятий и профилактике заболеваний в будущей профессиональной деятельности.

Практический раздел состоит из методических и учебно-оздоровительных занятий.

На методических занятиях излагается материал по оценке уровня физического развития, физической подготовленности, функционального и психоэмоционального состояния организма, зрительной сенсорной системы; рассматриваются вопросы методики подбора упражнений, составления и проведения комплексов по аэробике, корригирующих, специальных упражнений для глаз; приобретаются навыки овладения средствами физической реабилитации: вибромассаж глазным массажером, аппаратный массаж шейно-воротниковой зоны, самомассаж. В конце каждого методического занятия обсуждается реализация поставленных задач, и даются индивидуальные рекомендации для самостоятельной работы.

Учебно-оздоровительные занятия для студентов с близорукостью различной степени направлены на повышение уровня физической подготовленности; функционального и психоэмоционального состояния организма, на улучшение кровоснабжения тканей глаза, обменных и трофических процессов в глазу, укрепление мышечной системы глаза, склеры.

Автором составлены комплексы общеразвивающих упражнений для студентов с близорукостью различной степени, направленные на укрепление всех мышечных групп, с упражнениями на дыхание и релаксацию, специальные упражнения для глаз. Данные комплексы упражнений используются студентами с близорукостью различной степени в учебно-оздоровительных и самостоятельных занятиях.

При длительной зрительной работе у студентов с близорукостью различной степени наблюдается зрительное и общее утомление, вызывающее снижение усвоения учебного материала. Существенная роль в профилактике прогрессирования такого состояния заключается в выборе педагогом эффективных средств и методов воздействия на орган зрения и организм в целом и последовательном и дозированном их применении в течение учебного дня и во время самоподготовки. Основное место в комплексе упражнений физкультурной паузы принадлежит упражнениям общеукрепляющего и корригирующего воздействия и специальным упражнениям для глаз – тренировке аккомодации и конвергенции, тренировке и релаксации мышечной системы глаза.

С целью эффективной организации образовательного процесса у студентов с близорукостью различной степени нами разработаны практические рекомендации по профилактике зрительного утомления.

1. Чтобы избежать зрительного утомления при чтении, необходимо соблюдать следующие правила:

– освещенность рабочего места естественным или искусственным светом должна быть равномерно хорошей. Лучшим освещением считается естественный дневной свет. При этом следует избегать освещения глаз прямыми солнечными лучами, так как они оказывают слепящее действие. Искусственное освещение создается при помощи светильников с обычными электрическими или люминесцентными лампами. Для устранения и ограничения слепящего действия источников света и отражающих поверхностей высота подвеса светильников должна быть не менее 2,8 м от пола. Особенно важно хорошее освещение в учебных аудиториях, искусственная освещенность должна составлять не менее 150 лк [люкс {лк} – единица освещенности] при освещении лампами накаливания и не менее 300 лк при люминесцентном освещении. Необходимо создавать достаточную освещенность рабочего места и в домашних условиях: днем следует работать у окна, а вечером с настольной лампой в 60 Вт, прикрытой абажуром. Лампу ставят слева от предмета работы, искусственное освещение создается лампой не менее 60 Вт. В последнее время используют лампы холодного свечения, так называемые люминесцентные. Для освещения жилых помещений лучше применять лампы тепло-белого или белого света, которые имитируют естественный свет;

– длительность непрерывной работы должна быть ограничена 45–60 мин, после чего необходим перерыв для расслабления мышц глаз (переключение аккомодации с близких на дальние объекты) и восстановления общей физической активности (выполнение комплекса общеразвивающих упражнений);

– необходимо следить за правильной позой при чтении, исключаяющей значительное зрительное напряжение, предмет от глаз должен быть удален в среднем на 30–35 см. Сидеть нужно прямо, слегка наклонив голову вперед, опираться на спинку стула. Туловище, плечи, голову нужно держать параллельно краю стола, не наклоняясь вправо или влево. Расстояние от груди до

края стола должно быть равным ширине ладони. Ноги нужно ставить на пол, согнув под прямым или немного большим углом. При правильной посадке тяжесть головы действует главным образом на позвоночник, опирающийся на спинку стула. Это обеспечивает минимальные мышечные усилия, так как часть тяжести тела переносится на добавочную опору (спинку стула) и создается устойчивое положение туловища. При сильном наклоне над книгой или тетрадью, тяжесть головы вызывает напряжение мышц шеи и спины, что, в свою очередь, ведет к еще большему опусканию головы, сгибанию позвоночника, излишним мышечным усилиям и быстрому общему утомлению;

– не рекомендуется читать лежа. При таком чтении кровь приливает к голове и глазам. Это может способствовать растяжению стенок глаза или к удлинению переднезадней оси. Кроме того, при чтении лежа трудно соблюдать необходимое расстояние и удерживать книгу в правильном положении. Все это приводит к напряжению зрения и развитию близорукости;

– такие же явления наблюдаются и при чтении во время еды. Очаги возбуждения в коре головного мозга, вызванные чтением, могут быть сильнее, чем от еды, и процесс пищеварения значительно ослабляется, усвоение пищи из-за недостатка пищеварительных соков уменьшается. Все это отрицательно влияет на глаза и здоровье в целом [4; 7; 8].

2. В течение учебного дня в перерывах между парами для снятия зрительного напряжения, улучшения периферического кровообращения, обменных процессов и улучшения эмоционального состояния следует выполнять физкультурную паузу, которая состоит из общеразвивающих и специальных упражнений для глаз;

– рекомендуется выполнять самомассаж лица, головы и шейно-воротниковой зоны для улучшения кровоснабжения спинного и задних отделов головного мозга, для улучшения подвижности шейного отдела позвоночника;

– в хорошую погоду в перерывах между учебными занятиями по возможности выходить на улицу, так как в ограниченном пространстве взгляд сфокусирован на предметах расположенных вблизи, а в условиях улицы – на дальних. Смотреть вдаль – это отдых для глаз [3];

– после учебных занятий ежедневно совершать пешие прогулки не менее 1–1,5 часа;

– полноценное, насыщенное витаминами питание.

3. Во время самоподготовки вводить в режим работы регламентированные перерывы с выполнением общеразвивающих и специальных для глаз упражнений.

Исходя из вышесказанного следует, что направление офтальмоэргоники в образовательном процессе по дисциплине «Физическая культура» актуально и имеет практическое значение. А именно: во-первых, определяется комплексный подход к сохранению длительного поддержания высокой общей и зрительной работоспособности при меньшем напряжении физиологических функций. Во-вторых, использование оздоровительно-про-

филактической программы на занятиях по физической культуре предполагает освоение студентами с близорукостью различной степени теоретического и практического учебных разделов, основу которых составляет система специальных знаний, умений, навыков и средств, направленных на развитие жизненно важных и прикладных психологических и физических качеств, профилактику заболеваний и восстановление функций организма в целом. В-третьих, самостоятельное применение студентами в повседневной жизни практических рекомендаций для адаптации органа зрения к возрастающим нагрузкам при выполнении зрительной работы в условиях учебной деятельности исключает отрицательное воздействие данных условий на орган зрения и способствует общему укреплению организма.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаренко, Т. Н.* Значение зрения в жизнедеятельности человека и последствия его нарушения / Т. Н. Бондаренко // Портал для учителей, электронный журнал «Педагогика online» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ext.spb.ru/faq/6598-2014-12-04-13-21-29.pdf>. – Дата доступа : 14.01.2018.
2. *Лапочкин, В. И.* Приобретенная близорукость у лиц молодого возраста. Современные аспекты патогенеза, клиники и профилактики прогрессирования / В. И. Лапочкин // Русский медицинский журнал. – 1998. – Т. 6. – № 13. – С. 848–850.
3. Глазное дно: почему мы стремительно слепнем и можно ли это остановить [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://milocerdie.ru/article/glaznoe...stremitelno-slepnm>. – Дата доступа : 18.01.2018.
4. *Аветисов, А. С.* Близорукость / А. С. Аветисов. – М.: Медицина, 1999. – 288 с.
5. *Розенблюм, Ю. З.* Офтальмоэргоника и оптометрия / Ю. З. Розенблюм // Раздел сайта «Врачам. Офтальмология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://medbe.ru/materials/obshchee_v_ofthalmologii/oftalmoergonomika_i_optometriya. – Дата доступа : 15.01.2018.
6. *Ферфильфайн, И. Л.* Близорукость у детей и взрослых: пособие для окулистов, поликлиник, школ слабовидящих, предприятий об-ва слепых, школ, вузов / И. Л. Ферфильфайн. – Киев : Книга плюс, 2004. – 104 с.
7. *Демирчоглян, Г. Г.* Профилактика близорукости у детей. Практические советы / Г. Г. Демирчоглян. – М. : Советский спорт, 2000. – 160 с.
8. *Полякова, Т. Д.* Основные средства и методы физической реабилитации при аномалиях рефракции: учеб.-метод. пособие / Т. Д. Полякова, О. И. Альбокринова, О. Е. Ковалёва. – Минск : БГАФК, 2002. – 102 с.

The article considers ophthalmoeconomics as part of the physical education process and establishes comprehensive approach to the adaptation of the eye to the increasing physical load during the PE classes.

Поступила в редакцию 08.05.18

С. Я. Ермолич

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ В XX ВЕКЕ

В статье раскрыто содержание социально-педагогической работы с детьми в условиях детских лагерей; представлены исторические аспекты становления детского оздоровительного лагеря как института социализации; определена роль вожатого в системе воспитательной работы, его функциональный репертуар, специфика деятельности вожатого отряда, вожатого лагеря, деревенского вожатого; проанализировано содержание, компоненты и формы педагогической подготовки вожатых, литература для самообразования вожатых исследуемого периода.

На протяжении XX столетия актуализировался поиск содержания, методик, форм социально-педагогической работы с детьми и подростками в каникулярный период, осуществлялась апробация моделей подготовки вожатых, воспитателей к работе с несовершеннолетними в условиях детских оздоровительных лагерей.

Содержание социально-педагогической деятельности детских лагерей в первой половине XX в. представлено физкультурно-спортивными и санитарно-гигиеническими мероприятиями, экскурсионно-туристической и политпросветительской деятельностью, организацией работы по интересам, ознакомлением с природой, общественно полезным трудом на огороде, в живом уголке, образовательной активностью и помощью отстающим в учебе [1].

В 20–30 гг. XX в. советскими педагогами была определена роль вожатого как политического руководителя, разъясняющего и мобилизующего детей для выполнения решений партии и комсомола; педагога, способного всесторонне развивать ребенка и стимулировать детские инициативы. Вожатому, как правило, комсомольцу, отводилась роль организатора лагерной жизни, детского коллектива, модератора детской инициативы. Основные требования, которые к нему предъявлялись, – быть примером для детей, а также дисциплинированным, точным, настойчивым, чистоплотным и т.д.

В функциональный репертуар вожатого лагеря были включены ответственность за его общее состояние, организацию воспитательной и общественно полезной работы в лагере, контроль за воспитательной и хозяйственной деятельностью, работа с ассигновками и контроль авансированных отчетов, проверка работы вожатых с отрядом и пионерактивом, руководство советом лагеря, подготовка и проведение общелагерных мероприятий.

Для осуществления краеведческой и общественной деятельности рекомендовалось привлекать местных учителей; для лагерных мероприятий, бесед у костра – крестьян, демобилизованных красноармейцев, участников Гражданской войны; для проведения бесед, игр и занятий проводился обмен работниками, а также приглашали педагогов, лекторов и физкультурников из городов [1].

Кроме работы лагерей организовывались летние (пионерские, оздоровительные) площадки на селе, деятельностью которых руководил деревенский вожатый. Летняя площадка обустроивалась для бега, прыжков, массовых подвижных игр, занятий по физкультуре, чтения, рисования, а также отводилось место для навеса, уборных, принятия солнечных ванн, душа.

Педагогическая работа деревенского вожатого была направлена на организацию детского досуга, культурной и массовой работы с детьми, кружковой работы, помощи беднякам и общественным организациям, привитие коллективных, гигиенических навыков, популяризацию физической культуры, октябрятского и пионерского движения.

В условиях становления системы функционирования детских лагерей осуществляется апробация способов подготовки вожатых. А. Коровенко отмечал, что 98,1 % вожатых не имели в то время педагогического образования, и определил следующие способы их подготовки: посещение политкружков, изучение педологии, педагогики [2, с. 9–11].

Система подготовки и переподготовки вожатых в первой половине XX в. состояла из следующих форм: пленум, экскурсия-конференция, общегородское совещание, семинары, а также индивидуальные и массовые консультации, передвижные выставки, обобщение массового опыта работы, подготовка методических папок.

Особая роль в педагогической подготовке отводилась самообразованию вожатых. Так, в 30-е годы XX в. издательство «Работник просвещения» готовит специализированные выпуски «Как организовать работу лагеря», «Физкультура в лагере», «Хозяйство и оборудование в лагере». Издательство «Молодая гвардия» выпускает журналы «Колхозный вожатый», «Деревенский вожатый», «Вожатый». Издаются также руководства по работе с пионерами, сборники методических материалов по организации и содержанию работы в пионерлагерях в помощь вожатому пионеротряда и учителю. Данные издания определяли содержательные векторы социально-педагогической работы вожатого.

Теоретико-методическая база подготовки вожатых для работы с детьми в условиях лагеря представлена первыми книгами по самообразованию вожатого (А. Коровенко, 1928; Ф. Королев, 1929; Б. Шварц, 1930), основам детского коммунистического движения (Ф. Королев, 1930), методам коммунистического воспитания (В. Ханчин, 1930), методике пионерской работы (М. Колчин, 1930), работе с октябрятами (К. Иванов, 1933), методике проведения пионерских походов (Я. Лидский, 1929), организации стрелкового дела в пионерском отряде (Г. Ос, 1929), физическому воспитанию в лагере (А. Самцов, 1929; В. Гориневский, 1930), военно-патриотическому воспитанию (К. Подсотский, 1931), педагогике игры (Я. Смоляров, 1926; А. Гаврилова, 1931) и др.

Содержание педагогической подготовки составляют знания о предмете, задачах педагогики, элементах педагогического процесса, факторах развития человека, задачах и методах воспитания, особенностях работы с трудными детьми, половом, трудовом, техническом, интернациональном, антирели-

гиозном воспитании, охране прав детей, возрастных и индивидуальных особенностях, игровой деятельности, детской социальности и детском коллективе, способах изучения мировоззрения детей, а также овладение комплексами физических упражнений для разных возрастных групп, технологией проведения экскурсий на природе.

Одной из основных форм работы с детьми в лагере была игра. При этом существовали критерии их отбора в работе вожатого: образовательный потенциал игры, развитие двигательных умений, быстроты, ловкости, самодисциплины, выдержки, решимости, смелости, коммуникативных и коллективистских навыков. Научно-методический поиск осуществлялся посредством изучения и систематизации репертуара деревенских, народных, городских игр для включения их в систему педагогической работы вожатого лагеря.

Содержательное наполнение подготовки и осуществления социально-педагогической работы вожатых составляли следующие компоненты.

Идеологический компонент был представлен биографическими сведениями и рекомендуемой литературой о К. Марксе, Ф. Энгельсе, В. И. Ленине, И. В. Сталине, секретарях и политбюро ЦК ВКП(б), информацией об общественном устройстве государства, его органах власти, основных правах и обязанностях граждан, избирательной системе, Совете Народных Комиссаров СССР, территории, населении, богатствах страны, орденах Советского союза, Красной армии и ее маршалах, комиссарах, программой и уставом Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи (ВЛКСМ), пионерской организации и др.

Инструктивно-организационный компонент включал сведения о подготовке к отъезду в лагерь, оборудовании лагеря, штате лагеря, примерном режиме дня в лагере, санитарную памятку, содержание медицинских препаратов в отрядной аптечке.

Воспитательно-методический компонент охватывал вопросы организации культмассовой работы, любительских кружков (кружков по интересам), специализированных спортивных команд, военных игр, лагерных костров, праздников открытия и закрытия лагеря, выпуска стенных газет и т.п.

Военно-оборонительный компонент предполагал ведение военно-оборонной работы, военно-прикладных занятий, получение практических навыков и знаний по военно-морскому делу, противовоздушной и химической обороне в пионерском лагере. В ходе такой работы дети осваивали строевую подготовку, стрелковое дело, овладевали знаниями о правилах оказания первой помощи, топографии, правилах сигнализации флагами и азбукой Морзе, маскировке и разведке, включались в проведение военизированных игр и т.п.

Физкультурно-спортивный компонент включал гимнастические комплексы, санитарные минимумы, техники бега, прыжков в высоту и длину, метание гранат, подтягивание, лазанье, переноску груза, плаванье, греблю, ходьбу на лыжах, катание на коньках, а также правила спортивных игр, организации туристического похода и др.

Кружковой компонент был направлен на организацию кружков юного натуралиста, юных мичуринцев, авиамоделлистов, фотографов, электротехников, радиолюбителей, химиков, механиков, разведчиков, связистов и др.

Развлекательно-игровой компонент предусматривал игры и песни для разных возрастных групп [3].

В процессе идеологической, военно-оборонительной работы, проводимой в лагерях в условиях военной опасности, дети обучались военному делу (упражнялись в стрельбе, маскировке, лазанье, разведке, наблюдениях за местностью, саперном деле, изучали военную технику, дорожные знаки и др.), которое потребовалось в годы Великой Отечественной войны. В некоторых регионах СССР работа лагерей не прекращалась и в военное время. В качестве вожатых рекомендовалось привлекать учителей, учащихся 9–10 классов, организовывать учебу вожатых в форме учебных сборов, учебно-инструктивных совещаний [4].

Организация массовой социально-педагогической работы с детьми в условиях лагеря стала осуществляться после Великой Отечественной войны.

В послевоенный период пионерская организация рассматривается как важный социально-педагогический фактор социализации подрастающего поколения. Деятельность пионерских вожатых приобретает социально-педагогическую направленность – всестороннее и гармоничное развитие личности советского человека, гражданского самосознания юных ленинцев, подготовка пионеров к вступлению в комсомол.

Совершенствовалась и система подбора кадров для педагогической работы с детьми в условиях детского лагеря. Для работы в качестве вожатого привлекались нравственные, дисциплинированные, политически грамотные, убежденные комсомольцы, воспитанные на активной пионерской работе, обладающие глубокими, разносторонними знаниями, организаторскими способностями. Вожатым вручались комсомольские путевки для работы в пионерском лагере, особом типе лагерей, который долгое время являлся самым распространенным и массово посещаемым детьми в СССР.

В середине XX в. в детских лагерях активно использовались политико-воспитательные методы и формы работы с детьми: пионерские сборы, политические информации, работа с книгой и газетой и др.

Для реализации вышеуказанных методов обустройство лагеря приобретало новые элементы: аллеи героев боевой и трудовой славы («Ленинскому комсомолу слава!», «Так поступают пионеры»), интернациональной дружбы, посвященные Всесоюзному смотру пионерских дружин «Сияйте, Ленинские звезды!», уголок космоса, «Всегда всем весело», информационные стенды, витрины для газет, щиты-плакаты, отражающие достижения в науке, культуре, народном хозяйстве, фотогалереи.

В системе функционирования детских лагерей важное место отводилось подготовительному этапу. До начала работы лагеря проводилось обучение начальников лагерей и вожатых по различным вопросам: система планирования работы, организация идейно-политического воспитания, формы

массово-спортивной, экскурсионно-туристической работы, эстетическое воспитание в отряде, интернациональное воспитание в лагере, соревновательные программы в отряде, дружине, пионерские и комсомольские традиции в лагере. Практический компонент подготовки предполагал разучивание лагерных песен, танцев, игр, речевок, комплекса зарядки, проведение пионерских церемониалов, спортивных соревнований, конкурсных, познавательных и развлекательных программ.

Содействие процессу адаптации детей обеспечивалось и подготовкой пионерского отряда к пребыванию в лагере: выбор места и помещения для лагеря, ознакомление с условиями проживания вожатого и актива отряда, проведение тематического родительского собрания, подготовка инвентаря и лагерных принадлежностей, библиотеки, проведение практических упражнений, необходимых в лагере (физкультурзарядка, саносмотр, строй и др.), сплочение детей, выезжающих в лагерь, разучивание лагерных песен, игр, ознакомление с правилами внутреннего распорядка, составление перспективного плана работы.

Особое внимание уделялось и методическому сопровождению работы лагерей: появились формы календарного планирования, сводного плана дружины, календарного плана отряда, понедельная сетка; разрабатывалась тематика сборов, вечеров, утренников, лекций, диспутов, бесед, огоньков, вечеров, викторин, репертуар игр, книг, загадок, тематических дней.

Содержание справочно-методической литературы в помощь вожатому модернизируется в середине XX в. В нее включена информация о структуре пионерской организации, пионерской символике, атрибутах, пионерских сборах, методические рекомендации по режиму дня вожатого, составлению плана работы отряда, организации военно-спортивной работы, строевой подготовке, спортивных командных играх, проведении похода, трудовом воспитании, работе научных кружков (юных натуралистов, юных электротехников, юных радиолюбителей, юных авиамоделлистов, юных кораблестроителей, юных фотолюбителей), по организации чтения детьми книг, самодеятельности, специфике работы и благоустройстве загородного и городского лагеря, культуре поведения, художественному воспитанию, справочные материалы.

По образцу (режим, распорядок, формы работы с детским коллективом) загородных пионерских лагерей строилась работа городского пионерского лагеря. Впоследствии основа вожатской работы в летний период в условиях города будет реализовываться на летней детской площадке, в сводных пионерских дружинах, городских пионерских лагерях. Обучение руководящих работников и вожатых осуществлялось на специальных семинарах по летней работе.

Разнообразие направлений деятельности в лагерях послужило основой для их классификации: санаторные, базовые (групповые), палаточные, технические, военизированные, октябрятские и пионерские лагеря, лагерные городки.

В первой половине XX в. была заложена система стандартного оборудования лагеря: линейка, лагерная мачта (флагшток), место для купания, место для костра, доска объявлений, комната для хранения личных вещей, спальни, столовая, кухня, кладовка для хранения продуктов, помойка и уборные, умывальная, клубная комната, изолятор, площадки для игр, развлечений, танцев.

В начале XX в. был установлен режим как закон жизни лагеря: подъем, зарядка, утренний туалет, переключка и подъем флага, завтрак, самообслуживание, умственный и физический труд, общественно полезная работа, воздушные и солнечные ванны, свободное время, обед, тихий час, полдник, игры, развлечения, кружковая работа, водные процедуры, ужин, подведение итогов дня, беседы, костер, подготовка ко сну. Соблюдение режима в оздоровительном лагере обязательно для всех отдыхающих и в современных условиях.

Если в первой половине XX в. ориентиром выступали коммунистические идеалы в пионерской работе вожатого с детьми, то позже общественные преобразования выдвинули идеи социального воспитания. Оздоровительный лагерь стал рассматриваться как развивающийся социальный институт, в котором осуществляется идейно-политическое, трудовое, эстетическое, интернациональное воспитание и спортивно-туристическая работа. В практике работы лагеря прослеживается культурно-познавательная направленность в проведении мероприятий: защита фантастических проектов, конкурсы живых картин, альманахи, живые газеты, творческие задания, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, КВН и др.

Содержание педагогической подготовки вожатых обуславливалось идеологическими ориентирами, формирующейся системой функционирования лагерей (оздоровление, организация досуга и самодеятельности пионеров, привитие им навыков личной и общественной гигиены и др.), задачами идейно-воспитательной работы с детьми в каникулярный период (демонстрация лучших образцов поведения, содействие в становлении характера ребенка, развитие интересов и склонностей, расширение кругозора, приобщение к здоровому образу жизни и спорту, овладение навыками гигиены, привитие любви к искусству и творчеству и др.) [5].

Опыт организации летнего отдыха детей доказал, что процесс социального развития ребенка при определенных условиях может происходить интенсивнее в детском оздоровительном лагере, чем в учебное время. В данной связи государство стало рассматривать лагерь как эффективную площадку для организации социально-педагогической работы с детьми в каникулярный период.

Современные социальные проблемы детей расширили функциональное поле социально-педагогической деятельности воспитателей. Адаптационные, диагностические, коррекционные, реабилитационные, профилактические функции совершенствовали содержание социально-педагогической деятельности воспитателей оздоровительных лагерей. Увеличился минимум знаний,

умений и навыков вожатых по организации воспитательной работы с целью формирования самооценности личности воспитанника, его всестороннего и гармонического развития, стимулирования познавательных интересов детей. Характерным стало расширение спектра воспитательных мероприятий, переориентация на культурно-досуговую работу детского оздоровительного лагеря, совершенствование законодательной базы его функционирования, развитие профессионально-педагогической подготовки вожатых в связи с многопрофильностью деятельности лагерей [6].

В XX в. определились пути дальнейшего совершенствования подготовки вожатых на основе разработанных учебных программ и методических материалов, стали использоваться инструктивно-методические сборы в условиях лагеря, новая концепция подготовки студентов-вожатых, специализированные курсы по подготовке вожатых-воспитателей.

Актуальными остаются вопросы профессионального отбора и профессионально-педагогической подготовки воспитателей, разработки профессиограммы воспитателя оздоровительного лагеря, апробации методик социального воспитания детей и подростков в условиях оздоровительного лагеря.

В связи с недостаточной разработанностью научно-методологических основ инновационной деятельности воспитательно-оздоровительных учреждений образования, переходом от идеологической к культурно-досуговой и социально-педагогической парадигме их функционирования, отсутствием стандарта профессиональной деятельности воспитателя и специализированной профессиональной подготовки педагогических кадров для данного типа учреждений, непопулярностью советских подходов к обучению вожатых ведется поиск новых моделей профессионально-педагогической подготовки кадров для реализации эффективных социально-педагогических систем оздоровления и воспитания несовершеннолетних.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как работать отряду летом : сб. / сост. под ред. Л. Ривина. – М. : Огиз-Молодая гвардия, 1933. – 136 с.
2. *Коровенко, А.* Первые шаги по самообразованию вожатого / А. Коровенко. – М. ; Л. : Молодая гвардия, 1928. – 180 с.
3. Как организовать работу лагеря / сост. под ред. Я. Котенко, В. Смирнова. – М. : Работник просвещения, 1929. – 72 с.
4. В помощь пионерскому вожатому / Ленингр. гор. ком-т ВЛКСМ. – Л. : Лениздат, 1943. – 166 с.
5. *Ермолич, С. Я.* Содержание педагогической подготовки вожатых оздоровительных лагерей в начале XX века / С. Я. Ермолич // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы междунар. науч. конф., 12–13 нояб. 2015 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова; отв. ред. М. И. Морозова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 233–237.

6. Ермолич, С. Я. Профессионально-педагогическая подготовка вожатых-воспитателей оздоровительных лагерей во второй половине XX века / С. Я. Ермолич // Актуальныя пытанні сучаснай навукі : зб. навук. прац / рэдкал. : А. В. Торхава (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДПУ, 2016. – С. 123–128.

The article reveals the content of social and pedagogical work with children at children's camps; historical aspects of the development of the children's health camp as an institution of socialization are presented. The content, components and forms of pedagogical training of counselors, literature for the self-education of the counselors of the period under study are analyzed.

Поступила в редакцию 02.04.18

В. А. Капранова

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СРЕДА В УНИВЕРСИТЕТЕ: СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА, ПУТИ СОЗДАНИЯ

Статья посвящена анализу теоретико-методологических и практических подходов к организации практико-ориентированной среды в университете. Дана оценка современного ее состояния, приводятся мнения специалистов относительно путей ее создания, содержательные и структурные характеристики.

Современные требования, предъявляемые к выпускникам учреждений высшего образования, предполагают не только наличие у них профессиональных знаний, но и владение умениями и навыками их применения в реальной практической деятельности. Актуальной проблемой отечественной высшей школы является недостаточная профессиональная компетентность и конкурентоспособность ее выпускников. В 2004 г. Мировым банком было проведено сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль). В его ходе было отмечено, что студенты постсоветских стран показывают высокие результаты (9–10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1–2 балла). Напротив, студенты из развитых западных стран демонстрировали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, высокий уровень умений принимать решения при относительно не высоком уровне показателя «знание».

Эксперты в сфере образования объясняют данные результаты тем, что отечественная высшая школа долгое время развивалась в русле академически-ориентированной модели, направленной главным образом на углубленное понимание предмета или предметной области, на их научную разработку, на подготовку исследователей в той или иной сфере. В то время как многие западные университеты придерживаются практико-ориентированной модели, программ, направленных в основном на овладение практическими навыками, умениями, необходимыми непосредственно для трудовой деятельности в той или иной сфере [1].

Одним из способов решения проблемы повышения профессиональной компетентности выпускников университета является внедрение практико-ориентированного подхода в систему подготовки кадров, который предполагает отход от знаниевой парадигмы образования, нацеливает образовательные программы на внедрение форм, позволяющих эффективно формировать практические умения и навыки в рамках учебного процесса. На современном этапе развития общества потребность в практической переориентации высшего образования актуализируется в силу ряда причин: динамичного развития рынка труда с колебаниями спроса и предложения рабочей силы, легкого доступа к информационным ресурсам, что девальвирует ценность знания без умения его практического применения. Таким образом, формирование современного специалиста требует создания в учреждении высшего образования практико-ориентированной среды.

Категория «практико-ориентированная образовательная среда» стала объектом пристального внимания в педагогической науке в последние десятилетия. Разработка ее теоретических аспектов сопровождается апробацией на практике различных подходов, которые опираются, с одной стороны, на зарубежный опыт, с другой – на традиции отечественной высшей школы.

В исследованиях ученые предлагают дефиниции данного понятия, пытаются раскрыть его сущностные характеристики, обосновать основные параметры, функции, принципы, структуру. В частности, Л. В. Солянкина характеризует практико-ориентированную образовательную среду как специально организованное самодвижущее пространство, обеспечивающее эффективность учебно-научно-производственной интеграции вуза и базовых профессиональных организаций партнеров [2]. По мнению Н.О. Вагановой, практико-ориентированная среда состоит из внешней и внутренней среды и включает следующие структурные элементы: учебно-лабораторную базу учреждения; специально организованные мероприятия; систему регулярной консультативной поддержки преподавателей; механизмы взаимодействия с социальными партнерами [3, с. 34]. Заметим, что многие ученые указывают на сложный структурный состав практико-ориентированной образовательной среды, дифференцируя ее на образовательную (В. И. Иванова, С. В. Сидорчик, В. А. Ясвин и др.), гуманитарную (И. В. Захаров, Н. А. Коваль, А. Б. Насимова, В. А. Токарева и др.), профессиональную (Г. П. Вербицкая, А. А. Деркач, А. С. Огнев и др.), здоровьесберегающую (С. В. Сидорчик).

Наряду с понятием «практико-ориентированная среда» в научной литературе получили распространение термины «практико-ориентированное профессиональное образование», «практико-ориентированное обучение». В «Концепции развития практикоориентированного профессионального образования в Российской Федерации» ключевой термин характеризуется как тип профессионального образования, целью реализации программ которого является подготовка обучающихся к конкретной профессиональной деятельности. В его процессе практические формы обучения являются первичными, а программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии представителей социальных партнеров – работодателей. Важнейшими характеристиками практико-ориентированного профессионального образования

выступают: 1) целеполагание (подготовка обучающегося к определенной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями экономики или конкретного заказчика – работодателя); 2) социальное партнерство (включенность в деятельность учреждений образования непосредственных заказчиков, потребителей и получателей результатов образования); 3) приоритетность в образовательном процессе практических форм обучения, ориентированных на формирование конкретных навыков и умений [4].

Применительно к высшему образованию практико-ориентированное обучение трактуется как процесс освоения образовательной программы с целью формирования у студентов компетенций, востребованных потребителями образовательных услуг и заинтересованными лицами [5, с. 23], и основывается на принципах единства деятельности (учебной, научной и производственной), раннего погружения студентов в профессиональную деятельность, непрерывного взаимодействия с внешней средой, прогнозирования потребностей рынка в специалистах соответствующей квалификации и учета требований к профессиональным компетенциям будущего специалиста и др.

Педагогические условия реализации практико-ориентированного обучения, модели его внедрения, обоснование практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке исследовались в научных работах С. Алферьева, С. Берлина, М. Бокарева, Т. Дмитриенко, Н. Клушина, Д. Корнеева, Е. Мычко, И. Петрова, И. Руднева, В. Северова, Е. Стахивой и др. В современной дидактике высшей школы выделяются следующие *методологические подходы* к организации профессионально-ориентированного процесса обучения в вузе: *компетентностный* (овладение будущим специалистом совокупностью базовых профессионально-личностных компетенций); *деятельностный* (формирование основ профессионализма путем активизации учебно-познавательной, учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской деятельности студентов); *лично-ориентированный* (создание условий для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала студентов); *социокультурный* (формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста); *контекстный подход* (организация образовательного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности) [6].

Следует иметь в виду, что практико-ориентированная подготовка студентов в учреждениях высшего образования предполагает не только позитивные аспекты, но и возможные риски (таблица).

Позитивные аспекты и возможные риски практико-ориентированной подготовки

Позитивные аспекты	Возможные риски
Большее соответствие подготовки выпускников по уровню квалификации и набору компетенций требованиям современной экономики в целом и конкретного работодателя в частности	Риск личностной стагнации выпускника из-за снижения его творческих возможностей до уровня реальных потребностей работодателя

Сокращение периода обучения в вузе за счет избирательности содержания обучения (исключение элементов содержания, не связанных непосредственно с функциональной подготовкой)	Необходимость массовой переподготовки педагогических кадров, высвобождающихся в результате сокращения сроков и содержания обучения. Сокращение доли теоретического компонента обучения за счет усиления практического
Повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда и эффективности трудоустройства	Снижение горизонтальной мобильности выпускников
Сокращение адаптационного периода выпускников вузов на рабочем месте, отсутствие необходимости в системе «доучивания» молодых специалистов	Снижение адаптационных способностей выпускника за пределами полученной профессии (специальности)
Подготовка специалистов, в наибольшей степени соответствующих требованиям не только определенной специальности или профессии, но и требованиям конкретных предприятий	Снижение фундаментальности высшего образования, подмена образования обучением в рамках среднего профессионального образования
Привлечение в вуз дополнительных инвестиций, укрепление материально-технической базы как следствие заинтересованности заказчиков	

Сегодня перед каждым образовательным учреждением стоит сложная задача организации, формирования и развития практико-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей интеграцию университета с производством, когда на основе договорных отношений и в результате погружения студентов в производственный процесс вуз решает проблему трудоустройства выпускников, а предприятия-партнеры получают компетентных специалистов, готовых включиться в профессиональную деятельность без доучивания. В отличие от традиционного образования практико-ориентированное обучение направлено на приобретение студентом опыта практической деятельности в стенах университета, который выступает как готовность студента к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Соотношение теории и практики различается в традиционном и практико-ориентированном обучении. При традиционном обучении практика выполняет вспомогательную роль и служит доказательством истинности теории, при практико-ориентированном обучении теория выступает как средство освоения практики.

В научной литературе выделяются возможные пути создания практико-ориентированной среды в университете, которые связывают, во-первых, с внедрением профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, во-вторых, с усилением роли и значения педагогической практики, позволяющей погружать будущих специалистов в профессиональную среду, необходимостью тесной взаимосвязи

организации учебной деятельности и педагогической практики, в-третьих, с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин, в-четвертых, с ориентацией на знания, умения и навыки, обеспечивающие качественное выполнение функциональных обязанностей в избранной специальности [7, с. 396–397].

Многие учреждения высшего образования имеют четкую программу действий в плане продвижения практико-ориентированной подготовки студентов. Так, в Гродненском государственном университете имени Я. Купалы в 2015 году разработана «Концепция практико-ориентированного образования», где отражена общая стратегия реализации практико-ориентированного подхода в стенах университета, включающая цель, задачи, принципы, направления деятельности [8].

Широкую известность за рубежом получила Ольборгская модель, которая продвигается одноименным датским университетом, созданным в 1974 году, и строится на основе проблемно-ориентированного и проектно-организованного обучения. Ее суть заключается в интеграции практико-ориентированной методики преподавания и самостоятельной научной работы студентов посредством выполнения групповых проектов. В Ольборгском университете делается упор на проектную работу, которая занимает 50 % учебного времени. Остальное время отводится на изучение общеобразовательных учебных дисциплин (S-courses, 25 % учебного времени в семестре) и учебных курсов, связанных с проектом (S-courses, 25 % учебного времени в семестре). Используя проектную работу, учебные курсы, связанные с проектами, современную научную литературу и работая в сотрудничестве с различными компаниями и организациями, студенты получают более глубокое понимание изучаемого предмета, параллельно приобретая другие профессионально очень важные знания, навыки и компетенции, например, командной работы, коммуникации. Оценка за проектную работу выставляется группе в целом и индивидуально каждому из ее членов [9, с. 14].

Изучение опыта европейских университетов в данном направлении показывает, что подготовка специалистов в их стенах носит ярко выраженный практико-ориентированный характер. В частности, для ряда западных университетов характерны такие особенности организации образовательного процесса, как:

- уравнивание теоретической и практической составляющих обучения (общее количество часов, отведенных на практический компонент образования, занимает до 50 % времени обучения в университете);
- широкое использование в образовательном процессе креативных методов (проблемно-ориентированного обучения, проектов и др.);
- научно-исследовательский характер обучения, включение исследовательской работы в учебный процесс, что дает студентам возможность получать самые последние научные знания;
- ориентация обучения студентов на работу в группе, команде;

- интегрированное преподавание на стыке учебных дисциплин как способ приближения учебной (аудиторной) ситуации к реальной, дающей возможность получения студентами целостного представления о будущей профессиональной деятельности и ее важнейших аспектах;

- привлечение к преподаванию в университете лиц, имеющих опыт практической работы, успешно совмещающих преподавание с практической деятельностью, рассматривающих последнюю как источник повышения квалификации и профессионального мастерства.

В университетах используются различные формы реализации практико-ориентированного обучения в целях активного погружения в реальную управленческую профессиональную среду обучающегося, что способствует более быстрой адаптации на рабочем месте и к работе в команде, развитию умений презентовать себя, принимать конкретные решения, направленные на внутреннюю и внешнюю среду организации. Широкое распространение в вузовской практике получили такие формы реализации практико-ориентированного обучения, как привлечение профессионалов в рамках круглых столов, встреч, исследовательская и проектная деятельность на практических занятиях (деловые игры, тренинги).

Решение задачи создания практико-ориентированной среды предполагает реализацию комплекса мер, направленных на внесение изменений в практику работы высшей школы: усиление практического компонента в системе подготовки специалистов; изменение технологии обучения, переход от технологий передачи знаний к технологии обучения с приобретением опыта; повышение роли педагогической практики; выделение круга профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель в период обучения в вузе; усиление взаимодействия с организациями–заказчиками кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Прасолова, В. С.* Концепция внедрения практико-ориентированного подхода / В. С. Прасолова // *Науковедение: интернет-журнал.* – 2013. – № 3. – С. 96–106.
2. *Солянкина, Л. В.* Психолого-акмологическая концепция развития профессиональной компетенции специалиста в практики-ориентированной образовательной среде : автореф. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Л. В. Солянкина. – Тамбов, ТГУ, 2011. – 52 с.
3. *Ваганова, Н. О.* Практико-ориентированная среда как производственно-образовательное пространство / Н. О. Ваганова // *Среднее профессиональное образование.* – 2011. – № 3. – С.33–35.
4. Концепция развития практикоориентированного профессионального образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2017/11/Концепция-практико-ор.проф.образования.pdf>. – Дата доступа : 28.01.2018.
5. *Полисадов, С. С.* Практико-ориентированное обучение в вузе / С. С. Полисадов // *Изв. Том. политехн. ун-та.* – 2014. – № 2. – С. 23–29.

6. Жукова, Г. С. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб. пособие / Г. С. Жукова, Н. И. Никитина, Е. В. Комарова. – М. : Изд-во РГСУ, 2012 – 165 с.

7. Сабиров, А. Г. Механизм реализации практико-ориентированного подхода в преподавании дисциплин гуманитарного и экономического цикла в педагогических вузах России / А. Г. Сабиров // Россия и Европа: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч., 27 февр. 2015 г. – Прага : WORD PRESS, 2015. – Ч. 1. – С. 396–399.

8. Концепция практико-ориентированного образования в учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» [Электронный ресурс]. – Гродно 2015. – Режим доступа : <http://www.intra.grsu.by>. – Дата доступа : 29.01.2018.

9. Минин, М. Г. Проблемно-ориентированная и проектно-ориентированная модель обучения Ольборгского университета / М. Г. Минин, М. А. Соловьёв, Н. Ю. Вьюжанина // Актуальные социальные проблемы молодежи и образования: сб. тр. молодеж. науч. шк. – Томск. : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2012. – С. 12–17.

The article is devoted to the analysis of theoretical, methodological and practical approaches to the organization of practice-oriented environment in high school. The author gives an assessment of the current state of the problem in the theory and practice of University education, gives the opinions of experts on ways to create a practice-oriented environment at the University, its content and structural characteristics.

Поступила в редакцию 27.03.18

С. А. Кульбицкая

МОРАЛЬНЫЕ НОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема соблюдения моральных норм в процессе педагогического эксперимента, показаны последствия воздействия на его ход допускаемых исследователем осознанных и неосознанных ошибок и искажений, неконтролируемых факторов и эффектов, исключение которых не только повышает достоверность полученных экспериментальных результатов, но и является показателем этической компетентности педагога-экспериментатора.

Эксперимент как способ проверки нового знания на основе анализа эмпирических данных является неотъемлемой частью любого научного исследования. Достоверность и качество полученных результатов имеют непосредственную зависимость от соблюдения экспериментатором как универсальных норм научного исследования, так и моральных норм, связанных с проведением экспериментальной работы в той или иной отрасли. В числе универсальных норм называются научная объективность, добросовестность в поиске истины, доказательность, адекватное принятие критики в свой адрес, недопустимость плагиата, социальная ответственность ученого, само-

критичность, умение уважать научные работы предшественников, отсутствие самомнения, умение признать ошибки, уважение оппонента, руководство критериями обоснованности и доказательности знания и др.

Моральные нормы экспериментального исследования в социально-гуманитарных науках специфичны. Как отмечает И. Н. Кузнецов, особую трудность представляет наблюдение, где результаты в большей мере зависят от личности наблюдателя, его жизненных установок и принципов, его заинтересованного отношения к изучаемому предмету [1, с. 26].

Среди социально-гуманитарных наук педагогические имеют свою специфику, связанную с преобразующим характером экспериментальной деятельности. Для понимания моральных норм, которые должны присутствовать при ее осуществлении, проанализируем определение понятия «педагогический эксперимент».

Педагогический словарь Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова предлагает считать экспериментом общенаучный метод исследования, который заключается в активной теоретико-практической деятельности экспериментатора, определенным образом преобразующего ситуацию для планомерного изучения объекта в процессе естественного или искусственного, однако заранее запланированного его развития и функционирования. При этом акцентируется внимание на возможности повторения исследования как с относительно неизменными, так и с измененными условиями [2, с. 168].

В контексте моральной ответственности ключевыми позициями данного определения являются активная деятельность экспериментатора и преобразование образовательной ситуации.

Педагогический эксперимент может быть нескольких видов: *естественный* (осуществляемый в естественных условиях деятельности человека и построенный так, что испытуемый не подозревает, что подвергается изучению); *лабораторный* (осуществляемый в искусственных условиях, как правило с применением специальной аппаратуры, со строгим контролем всех влияющих факторов), *преобразующий, формирующий*, (прослеживающий влияния вносимых изменений в изучаемом педагогическом процессе, позволяет не только регистрировать выявляемые факты, но и через создание специальных ситуаций раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции развития, становления личности, определять возможность оптимизации этого процесса) [2, с. 168].

Активная деятельность экспериментатора, связанная с преобразованием образовательной ситуации, наиболее ярко может быть прослежена на примере именно преобразующего, формирующего эксперимента. Большое значение в его проведении имеет личность экспериментатора, обладающая, с одной стороны, научной честностью, порядочностью, с другой – высоким уровнем профессионализма, поскольку данный вид эксперимента представляет собой дестабилизацию существующей образовательной среды, сознательное ее изменение, включение в нее новых элементов и факторов, которые должны быть оправданы и научно обоснованы. Именно

в этом виде эксперимента наиболее отчетливо проявляется нравственная и социальная ответственность экспериментатора за последствия своих действий и предлагаемых инноваций.

В исследовании В. А. Попова, А. В. Коржуева в научный оборот вводится такое понятие, как «закон необратимой дестабилизации педагогической среды», суть которого в том, что любой процесс внедрения педагогических новшеств в систему образования неизбежно вносит необратимые деструктивные изменения в педагогическую среду, в которой он осуществляется. Это приводит к тому, что целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях, имеющие место к рассматриваемому моменту, начинают разрушаться, происходит разделение педагогического сознания, оценок, связанных с педагогическим новшеством и в конечном счете с поляризацией мнений о нем, о его значимости и ценности [3, с. 57].

Формирующие педагогические эксперименты не проводятся в изолированных условиях и поэтому не застрахованы от влияния различных побочных помех, а также других факторов, не имеющих отношения к предлагаемым экспериментатором инновациям. Т. Г. Новикова указывает, что в экспериментах не исключено присутствие неконтролируемых случайных факторов, а также искажений, которые могут возникнуть в ходе эксперимента из-за влияния самого экспериментатора [4, с. 48].

В экспериментальных исследованиях, особенно касающихся проблем воспитания, следует учитывать многофакторность влияния на ребенка социальной среды, что не позволяет достоверно установить вклад в формирование тех или иных качеств и характеристик личности методики работы конкретного учителя, классного руководителя либо инновации, предлагаемой педагогом-экспериментатором. В этом отношении научная честность педагога-исследователя будет проявляться в подробном описании всех побочных факторов эксперимента, которые влияют на его результаты и не поддаются контролю и изоляции, а не в приписывании себе исключительной роли в улучшении за короткий срок показателей педагогической среды за счет предлагаемой инновации.

Экспериментатор должен осознавать, не вызывает ли предлагаемое им нововведение каких-либо иных последствий в педагогической среде, кроме тех, которые он описывает. При этом важно выяснить, не случайна ли выявленная связь между следствием и его причиной (или условием); нет ли других причин, приводящих к известному следствию, и какова степень их значимости, не является ли выдвинутая причина лишь «субъективно значимой», т.е. не обусловлено ли ее выдвижение в значительной степени личными научными интересами и приоритетами автора [3, с. 31].

Интересным и в педагогических источниках достаточно спорным является вопрос, касается ли дестабилизация образовательной среды только экспериментальной группы и какую ответственность несет экспериментатор, работая с контрольными группами. В этом отношении следует упомянуть справедливое мнение В. В. Краевского относительно того, что нельзя проводить эксперимент, применяя в экспериментальном классе множество

специально разработанных средств и приемов воспитания, утверждая, что в контрольной группе работа ведется традиционно, как именно – неизвестно. Нужно работать так, чтобы все классы были экспериментальными, педагогический процесс должен отличаться каким-то одним элементом, воплощающим разрабатываемое научное положение [5, с. 240].

Остановимся более подробно на том, как проявляется в деятельности педагога-экспериментатора такое качество, как *научная честность*. Честность как одно из основных моральных качеств личности ассоциируется с правдивостью, принципиальностью, верностью принятым на себя обязательствам. Следовательно, научная честность ученого связана с объективным наблюдением и честным описанием экспериментальной процедуры и полученных экспериментальных результатов и выводов.

С точки зрения научной честности в ходе педагогического эксперимента можно выделить *осознанные экспериментатором (умышленные) и неосознанные (неумышленные) исследовательские ошибки и искажения*.

Осознанные экспериментатором ошибки обусловлены умышленным искажением, фальсификацией фактов педагогической действительности в целях придания апробируемой инновации характеристик исключительной эффективности, гиперболизации, «прорыва» в науке. В качестве примера можно рассмотреть этап первичной обработки фактического материала исследования, когда экспериментатор может позволить искажения исходных составляющих перед началом эксперимента: занижение реальных показателей состояния педагогической действительности, утверждение о полном отсутствии системы в учебно-воспитательной работе, о самом низком на момент начала эксперимента уровне развития исследуемого элемента (выраженности качеств, свойств, установок личности, показателей обученности, обучаемости, показателей организации педагогического процесса в целом), сокрытие реального педагогического потенциала школы, конкретного учителя, изначальный выбор именно классов с высоким уровнем успеваемости и сформированности базовой культуры, исключительно благополучных школ и др. Без подробного объективного и точного описания исходных и всех побочных условий эксперимента представляется спорным определить, что окажет на его результаты большее влияние – условия социальной и педагогической среды школы либо предлагаемая экспериментатором инновация. Эта ситуация порождает такое понятие, как «неработающие нововведения», которые не отвечают определению педагогического эксперимента, поскольку не могут быть повторены, как было выше указано, с относительно неизменными, так и с измененными условиями.

Следует также отметить недопустимость при дестабилизации педагогической среды такого явления, как «экспериментальная неквалифицированность исследователя», несоблюдение логики научного эксперимента. Ю. К. Бабанский отмечал, что чем квалифицированнее экспериментатор в той области, где ведется исследование, чем шире его эрудиция, способность к ассоциативным мыслительным действиям, к генерализации, умение подняться над фактами, тем богаче научные результаты [6, с. 168].

Даже зная и соблюдая установленные моральные заповеди, педагог-экспериментатор может допускать неосознанные (неумышленные) исследовательские ошибки и искажения и оказываться под воздействием определенных эффектов восприятия экспериментальной ситуации.

В ходе активного взаимовлияния и взаимопроникновения исследователя и объекта исследования происходит самоизменение интерпретатора, что сказывается на полученном исследовательском материале. Активность эксперимента выражается в том, что экспериментатор не просто пассивно наблюдает за происходящими событиями, а оказывает воздействие на экспериментальную ситуацию, которое связано с изменением изучаемого психического явления в желаемом для экспериментатора направлении, в его моделировании [7, с. 7].

В своем исследовании Т. В. Корнилова отмечает так называемый «эффект экспериментатора», т.е. влияние на результаты эксперимента таких характеристик экспериментатора, как его пол, возраст, престиж в глазах испытуемого, привлекательность, доброжелательность, тревожность, предварительное знакомство с испытуемыми и т.п. Также имеет место «эффект Пигмалиона» – непроизвольное способствование экспериментатора проявлению именно тех закономерностей, в истинности которых он убежден [8, с. 103].

В педагогических исследованиях зачастую также присутствует так называемый «хоторнский эффект», предполагающий неестественным поведение испытуемых: зная о своем участии в нем, они начинают усерднее выполнять предлагаемые задания для получения более высокого результата, который в действительности является искаженным. Проявление данного эффекта наблюдается при анкетировании, интервьюировании учителей, руководителей школ, которые, понимая, что полученные результаты будут сравниваться с результатами исследования других школ, пытаются представить только позитивную информацию об образовательном процессе, утаивая реальные недостатки и негативные стороны. С этой ситуацией непосредственно связана проблема осведомленности либо неосведомленности участников педагогического эксперимента в его проведении.

В научных исследованиях также описан «фактор предполагаемых требований», проявляющийся в том, что ожидание влияет на объективность оценки. Испытуемый может предполагать, что именно нужно экспериментатору, и поэтому будет стараться помочь ему получить ожидаемый результат или, наоборот, препятствовать этому [9, с. 63].

Рассматривая проблему проектирования эксперимента в образовательных системах, Т. Г. Новикова отмечает, что необходимо учитывать искажения, которые могут возникнуть в его ходе из-за влияния самого экспериментатора, а также критически оценивать различные дополнительные переменные, которые могут оказывать существенное влияние на результаты эксперимента и их интерпретацию. Автором выделяются четыре группы переменных: обусловленные личностью учащегося (уровень знаний и умений, отношение к учебе, склонности, пол, способности, возраст, состояние здоровья, социальная среда); личностью учителя (профессиональное мастер-

ство, педагогический такт, личные качества, психическое состояние, состояние здоровья, отношение к исследуемому вопросу); факторы, зависящие от учебного процесса (содержание и объем изучаемого материала, продолжительность учебного дня, социальная среда, отношение к учебе, состав класса, отношения с учителями, взаимоотношения учащихся и др.); факторы, зависящие от контроля (валидность результатов – проверяют то, что хотят проверить, объективность, форма контроля, длительность, степень сложности) [4, с. 48].

Описывая обязанности экспериментатора, И. Н. Кузнецов обращает внимание на необходимость параллельно эксперименту вести систематическую первичную обработку фактического материала с тем, чтобы сохранить его свежесть и достоверность деталей и, что самое важное в контексте рассматриваемой нами проблемы, не допустить наложения на него последующих впечатлений и интерпретаций [10, с.11]. Наложению последующих впечатлений особенно могут быть подвержены педагоги-экспериментаторы, непосредственно включенные в учебно-воспитательную работу с детьми.

В своем исследовании Р. Солсо и К. Маклин обращают внимание на фактор *предвзятости экспериментатора*, имеющий место при оценивании результатов эксперимента, и подчеркивают, что оценивающие результаты эксперты могут питать пристрастие к той или иной методике, склонны замечать улучшение в первую очередь у испытуемых, которые проходили обучение именно по данной методике. Это же относится и к предположениям, что у испытуемых из контрольной группы, к которым не применялось никакого воздействия, не может быть улучшений и, соответственно, следует давать им заниженные оценки. Для решения этой проблемы предлагается использовать независимых экспертов, не сообщая им, к какой группе принадлежал тот или иной испытуемый, вводится термин «слепой» в экспериментальных исследованиях в специальном смысле – испытуемым не говорят, к какой группе они принадлежат и возможно даже о том, в чем заключается эксперимент. «Двойной слепой» – как экспертов, так и испытуемых держат в неведении («слепыми») относительно применяющихся в ходе эксперимента воздействий и ожидаемых результатов [9, с.61].

Анализируя влияние различных помех в ходе эксперимента, Д. Кэмпбелл считает, что многие исследователи подвержены эффекту ожидания результата, который характеризуется тем, что замечается только экспериментальный эффект, если он укладывается в теорию [11, с. 88].

Таким образом, соблюдение моральных норм в ходе педагогического эксперимента обуславливает достоверность его результатов. Научная честность и порядочность педагога-экспериментатора предполагают не только недопущение в ходе эксперимента осознанных (умышленных) исследовательских ошибок и искажений, но и исключение эффектов искажений и побочных факторов, влияющих на экспериментальную ситуацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кузнецов, И. Н.* Научное исследование. Методика проведения и оформления / И. Н. Кузнецов. – Изд. 3-е. – М. : Издат.-торг. корпорация «Дашков и К», 2007. – 460 с.

2. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. *Попов, В. А.* Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы: Книга для начинающего преподавателя вуза, аспиранта, магистранта, педагога / В. А. Попов, А. В. Коржуев. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.
4. *Новикова, Т. Г.* Проектирование эксперимента в образовательных системах: науч.-метод. пособие / Т. Г. Новикова. – М. : АПКИПРО, 2002. – 112 с.
5. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – Изд. 2-е. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 256 с.
6. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский [и др.]; под. ред. В. И. Журавлёва. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
7. *Ануфриев, А. Ф.* Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы / А. Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2005. – 112 с.
8. *Корнилова, Т. В.* Введение в психологический эксперимент: учебник / Т. В. Корнилова. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во МГУ; Изд-во ЧеРо, 2001. – 256 с.
9. *Солсо, Р.* Экспериментальная психология / Р. Солсо, К. Маклин. – Изд. 8-е. – СПб : Прайм-Еврознак, 2006. – 480 с.
10. *Кузнецов, И. Н.* Научное исследование: метод. пособие / И. Н. Кузнецов. – Минск : ИНБ РБ, 1995. – 35 с.
11. *Носс, И. Н.* Экспериментальная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. Н. Носс. – М. : Изд-во Юрайт, 2016. – 321 с.

The article deals with the problem of observing moral standards in the process of pedagogical experiment, shows the consequences of the influence on its course of conscious and unconscious mistakes and distortions, uncontrolled factors and effects made by the researcher, the exclusion of the above-mentioned factors not only increases the reliability of the experimental results obtained, but indicates the ethical competence of the teacher-experimenter.

Поступила в редакцию 27.04.18

В. Г. Литвинович

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ДУХЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРЫ МИРА

В статье рассматривается образовательная парадигма, выработанная ЮНЕСКО, по формированию глобальной гражданской ответственности у учащейся молодежи. Для ее реализации раскрываются социально-педагогические принципы и условия работы по воспитанию студентов в духе идей культуры мира.

В современном обществе на качество содержания воспитания гражданской культуры влияют глобальные общественные процессы, которые также определяют жизнь каждой страны в отдельности:

- нарастание остроты глобальных проблем цивилизации;

- глобализация мира, выражающаяся в интернализации «мировой экономики», создании «универсальной культуры» и тд.

В качестве новой парадигмы развития человечества реализуется идея «устойчивого развития». Ее сущность заключается в движении к социальной справедливости и предотвращении социального напряжения в обществах, между государствами. Глобалистская опосредованность жизнедеятельности государств и человека, влияющая на качество суверенитета и благополучие личности, диктует необходимость наличия нравственных и правовых норм, противопоставляющих человеческое сознание императивам массовой «глобальной» культуры (А. В. Малиновский) [1, с. 64] .

Глобальное общество есть новый социологический концепт, связанный с происходящими процессами глобализации, которые осмысливаются в своих парадигмальных основаниях. Можно назвать концепт глобального общества своего рода «идеальным типом» (по Веберу), то есть интеллектуальной конструкцией, которая описывает положение дел, в полной мере не существующее в действительности, но предопределяющее силовые линии и реперные точки этой действительности в процессе ее становления. Пока глобального общества нет, но оно складывается на наших глазах. Сложится или нет, покажут время и история.

Новая глобальная этика может стать основой для формирования глобальной гражданственности, то есть понимания и осознания того, что

- глобальный кризис мирового развития отражает современные тенденции развития человеческой цивилизации;
- реализация программы устойчивого развития может быть достигнута лишь в глобальном контексте и на долгосрочной основе;
- глобальные проблемы могут быть разрешены согласованными глобальными действиями в рамках равноправных, добросовестных международных отношений, где сотрудничество и партнерство, необходимое для нового позитивного мирового развития, стало бы потребностью и не зависело от настроений той или иной страны, того или иного политика;
- глобальные проблемы и программы устойчивого развития должны быть приоритетными в иерархии проблем как на национальном, так и на международном уровне.

Формирование глобальной гражданственности предполагает этику солидарности, объединения усилий всех стран и миллиардов людей, оказания содействия тому, чтобы воспитать в людях терпимость и милосердие, заменить формировавшуюся тысячелетиями культуру войны культурой мира.

Теория гражданского общества была создана философом Кантом в духе пацифизма и антропологического оптимизма. Кант считал, что люди сообразят, что воевать между собой, защищая государства-нации, неразумно, а гораздо выгоднее и прибыльнее сотрудничать. Тогда-то и реализуется гражданское общество, основанное на разуме и морали. То есть гражданское общество предполагает, что в конце концов оно обязательно станет глобальным. Поэтому мы можем рассмотреть глобальное общество как высшую форму общества гражданского, как его оптимальное выражение и конкретное воплощение.

В современном мире обострилась проблема сохранения устойчивой гражданской и национальной идентичности личности в связи с усилением процесса глобализации. Набирающая силу универсализация норм, ценностей, образа жизни, трансформирующаяся зачастую в унификацию, гомогенизацию, ассимиляцию прежде всего под влиянием западной культуры, создает угрозу размывания уникальности, индивидуальности, разрушения ядра национальных культур. СССР всегда являл собой «мир миров», он был не только поликультурной, но и наднациональной этнической и гражданской общностью. Поэтому в основе его идентичности были общие культурные ориентиры, присутствовала логика культурного единства в многообразии, т.е. культурной конвергенции, представляющей собой процесс равноправного взаимодействия культур на основе общих интересов, целей и ценностей, в результате чего не только обеспечивается их интеграция, но и сохраняется, развивается национальная и гражданская самобытность.

Невозможно согласиться с тем, что новые геополитические и социокультурные реалии наполняют и «новым» смыслом понятия добра, чести, достоинства, справедливости, милосердия, долга, ответственности, вины, стыда, сострадания, сопереживания, человечности, гуманизма, верности, доверия, терпимости, трудолюбия, мужества, смелости, отваги, любви... Весь этот огромный ряд этических категорий и смыслов едва ли меняет свое содержание в зависимости от социокультурной ситуации в обществе и «политического» заказа». Но, скорее всего, должны меняться способы и средства трансляции этих ценностей в сознание молодежи, в опыт строительства юношеством своей судьбы, уникальной индивидуальности. А это уже задача социально-педагогическая [2, с. 42].

По мнению А. В. Репринцева, эти социокультурные реалии современного общества усиливают кризис идентичности молодежи, порождают социальную апатию, пессимизм, безразличие к своему будущему у значительной части молодых граждан. «Главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия...» [2, с. 177].

Следует также отметить, что в глобальный процесс современного миграционного движения вовлечены люди разных национальностей и этнических общностей, религиозных убеждений, они говорят на различных языках и живут в соответствии с традициями и обычаями своего народа. Смешение людей, представляющих разные страны и культуры, повлекло за собой как большие возможности, так и серьезные проблемы, особенно в вопросах обеспечения социальной безопасности и общегражданского единства.

«В разных странах граждане выражают озабоченность, как правомерную, так и необоснованную по отношению к расселению среди них людей из других стран и культур. В ряде стран международная миграция оказалась

политически взрывоопасной проблемой и привела к конфликтам с применением военной силы, а в ряде случаев серьезно повлияла на результаты выборов. Особенности складывающейся в условиях глобализации новой миграционной ситуации указывают на растущую актуальность данной проблемы и на необходимость ее решения общими усилиями международных и региональных неправительственных организаций, участвующих в их деятельности государств-членов и гражданского общества» [3, с. 117].

35-я сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО (октябрь 2009 г.) одобрила инициативу Генерального директора Ирины Боковой (Болгария) о необходимости в условиях нарастающего процесса глобализации выработать стратегию «нового гуманизма». В ее речи подчеркивалось: «культурное разнообразие и межкультурный диалог участвуют в создании нового гуманизма, который примиряет глобальное с местным и на основе которого мы по-новому будем строить мир... Новый гуманизм означает стремление к миру, демократии, справедливости и правам человека». В центр внимания организации были поставлены вопросы диалога цивилизаций и содействия культурному разнообразию: достижение взаимопонимания, миростроительство, обеспечение прав человека и воспитание ответственной глобальной гражданственности.

Глобальная гражданственность представляет мировой (общечеловеческий) компонент, обеспечивающий человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена мирового сообщества. Однако гражданская нация – не генетически-родовое и этносоциальное, а территориально-политическое и национально-культурное сообщество. Эффективным инструментом формирования гражданской идентичности в условиях современного мира может служить лишь строгая обязательность содержания образования, адекватная конструкции национально-территориальных институтов и ценностному набору культурно-политических инвариантов. Глобальная гражданственность – это парадигма третьего тысячелетия, которая отвечает на вопросы о том, как жить вместе (мы все часть мирового сообщества), как проявлять социальную активность и развивать общие ценности.

«Новые времена требуют приобретения новых навыков, которые бы способствовали более глубокому уважению и взаимопониманию между культурами, предоставляли учащимся средства, позволяющие максимально использовать разнообразие для формирования новых ценностей и форм поведения, таких как солидарность и ответственность, и использовать потенциал молодых женщин и мужчин на благо всех, – заявила Генеральный директор ЮНЕСКО. – Вот почему образование в духе глобальной гражданственности имеет такое большое значение. Образование в духе глобальной гражданственности поможет объяснить, каким образом они могут стать ответственными гражданами сейчас и сегодня» [4].

Цель глобальной гражданственности – предоставить молодым людям, которым небезразличен мир, где мы живем, возможность расширить свой образовательный потенциал, в любой доступной для них форме найти ответы на вопросы о том, могут ли белорусы быть гражданами мира, какими качествами для этого им необходимо обладать, что для этого я(мы) можем сделать сегодня, где и как этому можно научиться. Участниками глобальной гражданственности могут стать молодые люди (школьники, студенты и просто те, кто мыслит себя молодым), которые беспокоятся о собственном будущем, судьбе Беларуси, Европы и человечества в XXI веке и заинтересованы в получении образования, необходимого для успешной реализации своих замыслов.

«У каждой исторической эпохи – свои культурные ценности, свои идеалы воспитания, которые создают люди, социальная среда. У каждого общества своя история, свой опыт, которые формируют его идентичность. Их одно поколение передает следующему при помощи воспитания и образования. Со сменой социально-политических условий изменяются и потребности социального развития» [5, с. 55].

При формировании глобальной гражданственности следует особое внимание уделить самовоспитанию и воспитанию качеств личности, способствующих гражданственности: равенство и справедливость; ответственность и гражданский долг; толерантность; миролюбие; национальная гордость; чувство сопричастности; гражданские компетенции и т.д.

Гражданственность в современном обществе выполняет важные функции: мобилизующую (т.е. формирующую у людей активное отношение к действительности), направляющую (связанную с целеполаганием и придающую устойчивость действиям личности и гражданских общностей), регулирующую (определяющую реакции на внешнее воздействие, на характер общественных связей и отношений) [6, с. 23].

Человечество в своем развитии прошло огромный путь, сочетающий эволюцию и революции, в которых изменения касались не только социальных установок, но и духовных предпочтений. Тем не менее современной цивилизации свойственны вечные ценности, передаваемые из поколения в поколение, которые без преувеличения можно назвать достижениями человечества.

Начало XXI века отмечено всемирной противоречивой тенденцией роста национального самосознания и глобализационных процессов. Следовательно, чем сильнее сегодня заявляют о себе глобализационные и национально-патриотические процессы, тем острее востребованность в образовательных идеалах, в которых обеспечен учет их специфики. Применительно к белорусскому государству можно, пожалуй, утверждать, что, занимаясь проблемами образования, оно решает по сути три взаимосвязанные задачи. Первая состоит в целеполаганиях и средствах развития образования как общенационального достояния. Вторая задача – обеспечить посредством образователь-

ной политики достоинство всех граждан и народов, проживающих в стране. И третья задача – создать условия для органического вхождения общенационального образования при сохранении его особенностей в мировое образовательное пространство.

Организационно-педагогические условия воспитания в духе культуры мира можно рассматривать как реальную потребность. Главными его измерениями могут стать:

- развитие высшего гуманистического идеала и цели воспитания – счастливый человек;
- объединение духовных, экономических, научных возможностей, традиций, национальных культур, ценностей человечества в приоритетной сфере жизнедеятельности людей XXI века – воспитание детей и учащейся молодежи;
- принятие мировым сообществом культуры мира, раз и навсегда устраняющей из жизни человечества фашизм, расизм, терроризм, геноцид и войны, всего, что ограничивает реализацию новой парадигмы образования (т.е. культуры мира);
- выработка и реализация единых мировоззренческих принципов, обязательных к использованию в процессе воспитания детей и учащейся молодежи в пределах всего мирового образовательного пространства;
- единое информационно-образовательное пространство планеты, дающее каждому гражданину мира возможности доступа к качественному образованию.

Информационная революция, базирующаяся на соединении компьютера с телекоммуникационными сетями, коренным образом преобразует человеческое бытие. Она сжимает время и пространство, открывает границы, позволяет устанавливать контакты в любой точке земного шара, превращает индивидов в граждан мира. Идет формирование нового мирового порядка не просто как очередной системы международных отношений, а как более целостного мироустройства, базирующегося на единых основаниях. Экономика, политика, право, социальные отношения, не становясь повсюду одинаковыми, приобретают невиданную ранее степень совместимости.

Превращение характера глобализации в демократический процесс, открывающий доступ к новым возможностям всем и каждому, – ключ к созданию устойчивого миропорядка.

Стремление к развитию науки и образования, а также интернациональный характер науки и техники способствовали появлению новых технологий. Интернет оказывает свое влияние на все сферы жизнедеятельности человека. Образование и воспитание также не остались в стороне. Сегодня все чаще в процессе обучения и воспитания применяются современные технологии, основанные на использовании компьютера и Интернета, способствующего объединению людей разных национальностей, стирающего границы, что открывает путь для международного сотрудничества.

Процессы глобализации, оказывающие огромное влияние на систему образования и воспитания, представляют собой объективную реальность, требуют от национальных систем высшего образования новой целевой ориентации, учитывающей потребности в международной солидарности на общечеловеческих ценностях.

Объективная сложность и глобальность проблемы воспитания культуры мира предполагает четко сформулированные практико-ориентированные конструктивные социально-педагогические принципы и условия, которые в своей совокупности и последовательности могут рассматриваться в качестве алгоритма воспитания студентов в духе культуры мира.

- Связь сферы воспитания и сферы культуры личности. Это означает, что сфера образования и воспитания должна инициировать и поддерживать идеи культуры мира посредством диалога культур с ориентацией на их интеграцию в целостном культурном пространстве земной цивилизации. Огромное значение при этом имеет обращение к общепризнанным образцам культуры, вошедшим в сокровищницу культурного наследия человечества и представляющим собой универсальные, инвариантные для разных народов общечеловеческие ценности при сохранении и создании условий для развития культуры каждой страны, каждого социума в отдельности.

- Связь образования и воспитания с политикой. При этом имеется в виду не только образовательная, но и так называемая «большая политика», охватывающая важные направления государственно-общественной и личной жизни людей. Представляется важным инициирование унификации политических доктрин на основе идей культуры мира – мирное сосуществование государств и народов, отказ от силовых методов разрешения межгосударственных, межконфессиональных и межнациональных конфликтов.

- Связь сферы образования и воспитания с религией. При различиях целевых установок светского образования и религии им свойственны духовно-нравственные функции. Общая ориентация в формировании нравственных идеалов в воспитании личности позволяет говорить о естественном взаимном интересе этих сторон духовной жизни общества. Сфера образования и воспитания обязана вносить свой вклад в диалог религий мира в целях их примирения и взаимообогащения.

- Связь образования и воспитания с процессом глобализации. Глобализация, которая, невзирая на различия во мнениях, представляет собой объективную реальность, требует от национальных систем высшего образования новой целевой ориентации, учитывающей потребности в международной солидарности на общечеловеческих ценностях. Набор глобальных связей, норм, установок, ценностей, моделей поведения, систем, институтов начал приобретать реальные очертания. Это изменяет наши представления о социуме, гражданстве, праве, власти, международных отношениях и других фундаментальных понятиях, на которых строится жизнь современного общества. Люди учатся жить и работать в мире без границ, становятся гражданами мира.

- Связь сферы образования и воспитания с межкультурным взаимодействием и сотрудничеством. Развитие контактов на всех уровнях с акцентированием внимания на формах взаимовыгодного сотрудничества и партнерства в различных сферах деятельности (туризм, спорт, досуг, развитие универсальных лингвистических средств человеческого общения, организация международных фестивалей, конкурсов, олимпиад и т.п.) должно и может быть осуществлено с активным привлечением системы образования и воспитания.

- Связь образования и воспитания с правами человека. Воспитание в духе культуры мира невозможно без целенаправленной и последовательной интеграции правовых норм функционирования государств, без действенных средств упреждения и предотвращения глобальных преступлений против человека и человечества – войн в любых их видах, геноцида, терроризма, разжигания межнациональной вражды, варварского отношения к природе. Сфера образования и воспитания, будучи частью гражданского общества, может инициировать разработку гуманных законов и правовых норм, регулирующих миролюбивые и толерантные взаимоотношения на индивидуальном и общественном уровнях межгосударственных отношений.

- Связь сферы образования и воспитания с информационной культурой современной личности. Развитие и практическая реализация идей культуры мира должны базироваться на дальнейшем совершенствовании планетарной системы информации, системы компьютерных технологий и Интернета – уникального и эффективного вида коммуникативного взаимодействия людей, человеческих сообществ. Информационное пространство взаимодействия стран и народов представляется наиболее перспективной материальной базой культуры мира, взаимосвязи и духовной интеграции различных общественных систем в современном и будущем мире. Именно образование и воспитание вводит человека в информационное пространство такого взаимодействия, формирует способность жить и работать в принципиально новых условиях, в мире толерантности, миролюбия, взаимопонимания, сотрудничества и партнерства.

Организационно-педагогические аспекты осмысления и понимания феномена культуры мира могут базироваться на следующих положениях.

- Государство и общество – сложная самоорганизующаяся система, устойчивость которой обуславливается межличностными, межнациональными, межгосударственными связями; культура мира составляет одну из фундаментальных основ достижения социального согласия в современном мире.

- Гуманизм может выступать общим методологическим принципом изучения феномена культуры мира, т.е. ни при каких обстоятельствах культура мира не приемлет зло, насилие, социальную несправедливость, посягательство на права и свободу человека и т. д.

- Культура мира формируется на базе социокультурного опыта того или иного народа, в связи с чем она проявляется в различных формах с учетом этого опыта.

- Культура мира выступает в качестве аксиологического основания миротворческого (планетарного) сознания.

- Воспитание в духе культуры мира предполагает:

такие отношения между людьми, которые предусматривают их умения общаться на эмпатической основе, разрешать конфликты (личные и межличностные, групповые и межгрупповые), развивать в себе такие качества, как миролюбие, толерантность, соучастие, активность, нацеленность на преодоление жизненных проблем;

формирование Я-концепции, которая определяет складывающиеся отношения человека к самому себе, к внутреннему «я», к окружающим людям, к существующему миру, представляет собой внутренний каркас, обеспечивающий целостность личности, стабильность ее поведения;

культуру совместной деятельности взрослых и молодежи, разнообразие ее форм и методов, приобретенный опыт и социализацию личности;

миротворчество, т.е. создание условий реализации молодежи как «граждан мира», осознание ими своей миссии как хранителя жизни на Земле, воспитание позитивного мироощущения, уверенности в том, что окружающий мир целесообразен, гармоничен и гуманен [7, с. 106].

Гражданская идентичность современной личности может проявляться не только как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, но и как результат процесса соотнесения себя с мировой глобальной гражданственностью, т.е. осознание себя как гражданина мира с его ценностями и нормами. Наличие глобальной гражданственности может обеспечить уверенность и стабильность личности в изменяющихся социальных условиях, позволяет оказывать влияние на гражданское общество с учетом интересов индивида, создает условия для проявления политической, социальной и гражданской активности учащейся молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методический акцент. Книга о подходах к развитию компетенций методиста / сост. и ред.: Т. В. Трухачёва, А. Г. Кирпичник. – М., 2012. – 319 с.

2. Булатников, И. Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры: избр. тр.: в 2 т. / И. Е. Булатникова; предисл. и общая ред. А. В. Репринцева. – Курск : ООО «Издат. дом ВИП», 2017. – Т. 1. – 390 с.

3. Горячев, Ю. А. Международное образование и деятельность ЮНЕСКО: практика и тенденции развития: учеб. пособие / Ю. А. Горячев. – М. : ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2012. – 117 с.

4. Выступление И. Боковой на 35-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.unesco.org. – Дата доступа : 20.03.2018.

5. *Шпона, А.* Воспитательный процесс в теории и практике: пер. с латыш. / А. Шпона. – 3-е доп. изд. – М., 2009. – 219 с.
6. *Махинин, А. Н.* Педагогические условия формирования российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности в образовательном учреждении / А. Н. Махинин, М. В. Шакурова. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2012. – 106 с.
7. *Литвинович, В. Г.* Организационно-педагогические условия воспитания студентов университета в духе культуры мира: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Г. Литвинович. – Кострома : 2010. – 200 с.

The article reveals the educational paradigm declared by UNESCO on the formation of global citizenship among students. For its implementation, the author reveals the socio-pedagogical conditions of work with students in the spirit of the ideas of the culture of peace.

Поступила в редакцию 02.04.18

*Психология***А. Э. Богданович****РОЛЬ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ
ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье анализируется роль общительности при изучении видо-временных форм английского языка. Проведен пилотажный лабораторный эксперимент с использованием образной стимуляции, направленной на употребление Present Continuous Active, Present Continuous Passive, Present Perfect Active, Present Perfect Passive. Детально рассмотрены затруднения при выполнении экспериментального задания на базе полученных речевых реакций испытуемых. Проведено анкетирование участников исследования с целью выявления индивидуальных особенностей усвоения английского языка. Показаны субъективные факторы, влияющие на характер протекания процесса.

Как общение, так и коммуникация являются незыблемыми атрибутами современного общества. Несмотря на кажущуюся синонимичность понятий, авторы предлагают различать эти два явления. Так, Е. П. Ильин соотносил два понятия по принципу общее – частное, отмечая, что не все виды коммуникации являются общением, но любое общение следует рассматривать как частный вид коммуникации. Автор приводит мнение В. И. Фелфеловой, которая считает, что общение следует воспринимать как личное взаимодействие, в то время как коммуникацию – деловое. Мы же ставим целью рассмотреть феномен общительности в контексте его влияния на продвижение в изучении временных форм английского языка. Вопрос о влиянии общительности на иностранном языке на специфику протекания процесса его усвоения по сей день можно считать открытым. Нет единой и однозначной точки зрения касательно того, какой уровень общения (низкий, средний, высокий) следует рассматривать в качестве оптимального при изучении иностранного языка. А процесс его усвоения и процесс общительности не являются эквивалентными психологическими явлениями.

Противоречивость существующих теорий обосновывает необходимость проведения эмпирического исследования, суммирующего имеющиеся подходы к изучению общительности на иностранном языке. Результаты эксперимента, проведенного Н. Т. Ерчаком, убедительно продемонстрировал, что рассмотрение индивидуальных показателей общительности представляется целесообразным лишь в совокупности с таким психологическим методом, как наблюдение. Автор приходит к выводу, что высокий уровень общительности, вопреки зачастую широко распространенному мнению, не является первопричиной успеха на пути к овладению иностранным языком. Более того, высокий уровень общительности может даже стать барьером в случае предпочтения более совершенного языкового средства – родного языка. Точно так же, как и низкий уровень не может считаться априори «проигрыш-

ным» при активизации речевой деятельности. Вполне возможно, что внимательность послужит в качестве компенсирующего невысокий уровень общительности фактора [1; 2].

Для того чтобы определить степень усвоения иностранного языка студентами языкового учреждения высшего образования, потребовалось создать адекватный поставленной цели экспериментальный материал. Предпосылкой к принятию решения послужила идея А. Р. Лурии, который считал, что генетические корни языка не содержатся в самом языке, но затрагивают окружающую среду, реальные отношения предметного мира. Значит, следует отдать предпочтение стимуляции, максимально отражающей реалии окружающего мира. По мнению Б. В. Беляева, Б. А. Бенедиктова, Н. Т. Ерчака, ситуативная речь, предшествуя контекстной речи, значительно приближает момент овладения иностранным языком. Авторы указывают на необходимость наличия наглядных ситуаций, служащих для названия действий, воспринимаемых в данный момент. Опираясь на все вышесказанные положения, нами была определена независимая переменная – видеосюжеты фильма и осуществлен непосредственно его монтаж. За основу была взята идея Б. А. Бенедиктова о владении структурой иноязычной фразы-называния как центральной задаче усвоения иностранного языка. Для определения роли общительности в процессе изучения видо-временных форм английского языка был проведен пилотажный эксперимент [3; 4; 5; 2].

В лабораторном эксперименте приняли участие 43 студента 1 курса Минского государственного лингвистического университета. Экспериментальный материал состоял из 40 сюжетов фильма, в которых требовалось назвать действие, употребляя адекватную видовременную форму. Нами были отобраны формы глаголов в Present Perfect Active, Present Perfect Passive, Present Continuous Active, Present Continuous Passive. Выбор указанных видо-временных форм обусловлен наличием затруднений в процессе определения длительности или завершенности выполняемого действия, требующего употребления конкретной временной формы. Данная установка была отражена в инструкции к экспериментальному заданию с целью сориентировать участника эксперимента в предстоящей деятельности. Время для называния каждого действия было ограничено 6 секундами. Каждый видеосюжет демонстрировал одно конкретное и однозначное действие, подлежащее называнию. Видеосюжеты были отделены друг от друга звуковым сигналом. Длительность фильма составила 4 минуты. Перед предъявлением основного фильма каждому испытуемому был показан пробный фильм длительностью 46 секунд, в процессе демонстрации которого можно было уточнить детали экспериментального задания и реакции на который впоследствии не учитывались. При выполнении пробного задания каждый участник получил специальную инструкцию – руководство к действию. Сюжеты фильма демонстрировались на мониторе компьютера. Реакции испытуемых записывались с помощью профессиональной программы записи и синтеза речи Sound Forge, обработаны с применением Microsoft Office Excel при создании сводной таблицы данных на каждого участника

исследования. Перед прохождением экспериментальной части задания испытуемым был предложен опросник на общительность, который содержал 27 утверждений. Требовалось выразить степень согласия или несогласия по семибалльной шкале: всегда – 7 баллов; почти всегда – 6; в большинстве случаев – 5 баллов; в половине случаев – 4 балла; иногда – 3 балла; от случая к случаю – 2 балла; никогда – 1 балл. Опросник выявлял 3 степени общительности испытуемых: высокий, средний, низкий. Общая длительность первого этапа экспериментального исследования составила 30 минут. Отметим, что созданная образная стимуляция позволила искусственно увеличить количество видо-временных форм, употребление которых встречается реже в реальном общении, что позволит обратить внимание на специфику предъявления такого материала при изучении иностранного языка.

Как свидетельствуют полученные данные, студенты МГЛУ показали хороший уровень владения английским языком: всего было получено 1 322 речевых реакции из 1 720 возможных, то есть было названо 77 % действий фильма. Называние действия предполагало построение высказывания «субъект – предикат – объект» в случае употребления активного залога или «объект – предикат» при употреблении пассивного залога. Испытуемые использовали в большинстве случаев трехчленную фразу-называние, что, несомненно, свидетельствует об успешно сформированных речевых навыках. Достаточно часто участники исследования употребляли двухчленную структуру, и лишь в некоторых случаях имело место использование одночленной структуры-называния. Чаще всего испытуемые упоминали субъект исследования: *hands* ‘руки’, *the man* ‘мужчина’, *the girl* ‘девочка, девушка’, *the boy* ‘мальчик’, однако встречалась также и констатация факта увиденного посредством одночленной структуры, выраженной как существительным (в большинстве случаев), так и глаголом, например: *the beautiful nails* ‘красивые ногти’, *calling* ‘вызов’. Отметим, что подобная интерпретация действия является верной, однако противоречит предъявленной перед началом проведения исследования инструкции, где каждому участнику было разъяснено о необходимости формирования трехчленной фразы (субъект – предикат – объект) с возможным указанием обстоятельства места и времени действия. Преобладание существительных, которые выполняют роль подлежащих в одночленных структурах, можно объяснить спецификой формирования ассоциативных связей при изучении иностранного языка. В отличие от существительных глаголы не имеют четкой привязки к обозначаемому предмету, обуславливая наличие затруднений при возникновении образа. Анализ речевых реакций участников исследования позволил обнаружить ряд затруднений, возникших при назывании демонстрируемых на экране монитора видеосюжетов. Они отчасти объясняются тем, что пользование иностранным языком происходит не столь часто, как на родном, а поэтому выделение ключевых элементов ситуации, детерминирующих употребление временных форм будет эффективнее при намеренном выполнении подобных действий вслух (или про себя) на английском языке. Речевые реакции испытуемых свидетельствуют о следующем:

1. Наибольшую трудность для всех испытуемых представила видо-временная форма Present Perfect Active, которая отражает завершенность действия. Дело в том, что теоретические объяснения данного явления весьма сложны и энергозатратны, поскольку на русский язык данная временная форма переводится при помощи прошедшего времени, в то время как в английском языке она относится к плану настоящего времени. Этот факт объясняет частотность употребления Past Simple вместо Present Perfect Active испытуемыми: *The boy fell into the snow* вместо *The boy has fallen into the snow* ‘Мальчик упал в снег’, а также использование Present Continuous Active вместо Present Perfect Active при акцентировании внимания на самом кратковременном действии, а не на его результате: *The boy is jumping into the snow* ‘Мальчик прыгает в снег’ вместо *The boy has jumped into the snow* ‘Мальчик прыгнул в снег’.

2. Наиболее типичным стало использование времени Present Simple Passive, Present Continuous Active вместо Present Continuous Passive, например, *The salad is mixed* вместо *The salad is being mixed* ‘Салат размешивают’. Часто испытуемые ограничивались употреблением безличных предложений вместо пассивного залога, например: *Someone is cutting pepper* вместо *The pepper is being cut* ‘Перец режут’. Вероятно, данное явление связано с тем, что статистически употребление пассивного залога в английском языке гораздо менее выражено, чем активного, с чем сопряжены значительные затруднения при построении формы пассивного залога при выражении длительности или завершенности действия. Другим возможным объяснением может послужить точка зрения И. А. Зимней, которая видит корень назревшей проблемы в изолированной языковой реальности, устранить которую можно с помощью адекватно поставленной задачи: «не называть субъектов действия, скрывать их, обозначая только само действие» [6, с. 80].

3. В некоторых случаях наблюдалось развернутое описание-интерпретация действий фильма: *Bird is sitting in the tree and flies away* ‘Птица сидит на дереве и улетает прочь’. Возможно, подобные реакции были стимулированы специальной инструкцией к фильму, побуждавшей участника исследования использовать максимум речевых способностей в процессе интерпретации видеосюжетов.

4. При затруднениях в назывании родо-видовых отношений животного испытуемый ограничивался словами *animal* ‘животное’; при возникновении сложности идентификации предмета – *thing* ‘вещь’

5. Неверная интерпретация действия посредством создания бессмысленного предложения: *The knife is cutted*. Вероятно, в данном случае целесообразно говорить о влиянии возникших ассоциативных связей: нож ассоциируется с глаголом *резать*, что привело к отсутствию субъекта действия, что возможно в русском языке: ‘Нож режет’.

6. Поиск адекватного предъявленному контексту глагола. Возможно, при порождении ошибочной реакции *The man is drawing a car* ‘Мужчина рисует машину’ в ответ на видеосюжет-стимул, где мужчина ведет автомобиль, испытуемый руководствовался принципом фонологической схожести двух глаголов *to draw* ‘рисовать’ и *to drive* ‘водить’, отождествив таким

образом смысловой компонент упомянутых глаголов. Неадекватный случай употребления глагола *to learn* ‘учить’ вместо *to read* ‘читать’ можно объяснить тем, что в русском языке глагол *изучать* можно применить к ситуации изучения журнала, однако в английском языке этого сделать не получится: *to learn the magazine* будет означать ‘учить журнал’, а не ‘читать его’.

7. Среди проанализированных речевых реакций участников исследования встречались речевые реакции, где было нарушено согласование множественного числа: *Many people is walking* ‘Много людей гуляет’. Возможно, в данном случае на выбор испытуемого могла повлиять следующая причина: в английском в некоторых случаях допускается вариативность согласования как в единственном, так и во множественном числах в зависимости от контекста: если имеется в виду каждый отдельный человек, например, в команде (*The team are playing* ‘Команда играет’), то используется множественное число, если же команда рассматривается как единая автономная единица – то единственное число (*The team is playing*).

8. Хотя нельзя рассматривать определенный артикль *the* в качестве автономной реакции испытуемого, однако, по И. А. Зимней, человек «уже планирует номинацию известного или единственного в своем роде предмета» [6, с. 90].

Во всех вышеперечисленных случаях несформированность навыков называния происходящих событий средствами иностранного языка вначале приводила к увеличению латентного периода, а затем к указанию лишь субъекта действия или отсутствию речевой реакции. Важным критерием владения видо-временной системой английского языка послужило количество попыток, потребовавшихся от участников эксперимента для интерпретации действий видеосюжетов. В большинстве случаев испытуемые называли действие с первой попытки, однако зарегистрированы попытки двукратного и трехкратного называния.

Студенты, принявшие участие в эксперименте, изучали английский язык более 10 лет. Субъективные оценки испытуемыми своего уровня владения иностранным языком распределились следующим образом: 60 % испытуемых оценили свои знания адекватно, их субъективный балл и оценки в университете не отличались; у 30 % выявлено занижение субъективного балла, 10 % считают, что их знания выше, чем их оценивание в учреждении высшего образования. Индивидуальная беседа со студентами и заполненные анкеты помогли выявить причины расхождений в оценках. Испытуемый, субъективно оценивающий себя выше, чем его оценки в университете, имел очень богатую речевую практику с носителями языка. Помимо данного факта, студент обучается в группе с высоким уровнем владения английским языком – Upper-Intermediate (выше среднего), что, по-видимому, и отразилось на личной оценке. 30 % студентов, оценивших себя ниже, чем их оценивают в учреждении высшего образования, считают, что их знания необходимо совершенствовать, охотно делятся информацией относительно того, каким образом они хотят достичь желаемого уровня владения иностранным языком: уделять больше времени самоподготовке, использовать

аутентичные материалы во время самостоятельных занятий английским языком, смотреть больше фильмов на изучаемом языке, практиковать устную речь как с однокурсниками, так и с носителями языка. Рассматривая мотивационный компонент изучения английского языка, следует отметить высокий уровень мотивированности использования иноязычного средства общения: 80 % участников исследования имели опыт общения с носителями языка и лишь 20 % указали на его отсутствие. И. А. Зимняя выделяет внешние и внутренние мотивы как факторы, стимулирующие деятельность, где в качестве внутреннего мотива рассматривается познавательная коммуникативная потребность студентов. Желание самосовершенствования побуждает искать способы повышения уровня владения английским языком с помощью практики как устного общения, так и письменной деятельности, формирования фонематического слуха. Следует заметить, что в настоящее время такие возможности широкодоступны и практически не ограничены ввиду наличия Интернета, позволяющего активно использовать иностранный язык как в дружеской переписке, так и при организации видеоконференций, просматривать фильмы на иностранном языке и т.п. [6].

Данные самоотчета испытуемых подкреплены материалами опросника, позволяющего диагностировать их общительность на иностранном языке: 12 % студентов обладают высоким уровнем общительности, 86 % имеют средний уровень общительности и лишь 2 % продемонстрировали низкий уровень общительности. Данные опросника в совокупности с проведенным экспериментальным исследованием – образной стимуляцией показали, что высокий показатель уровня общительности на иностранном языке не является первопричиной успеха усвоения временных форм английского языка. Важную мысль высказывает Н. Т. Ерчак в отношении общительных людей, которые «менее склонны к трафаретным ответам на вопросы собеседника, их легче побудить к развернутому высказыванию, к расспросам о возможных следствиях явления, точках зрения на проблему»; поэтому, возможно, «по отношению к процессу усвоения иностранных языков общительность следует рассматривать в другом, более узком плане – как направленность личности на активное пользование новым средством общения» [2, с. 109].

Чтобы проанализировать индивидуальную активность использования иноязычного средства общения испытуемыми, обратимся к некоторым утверждениям опросника.

1. Фильм или спектакль на иностранном языке вызывает у меня желание пользоваться этим иностранным языком при общении с другими или с самим собой.

Всегда – 14 % испытуемых.

Почти всегда – 19 % испытуемых.

В большинстве случаев – 26 % испытуемых.

В половине случаев – 23 % испытуемых.

Иногда – 16 % испытуемых.

От случая к случаю – 2 % испытуемых.

Никогда – 0 % испытуемых.

Ответы свидетельствуют о том, что просмотренный фильм и спектакль стимулируют использование иноязычного средства в общении. Примечательно и то, что ни один испытуемый не опроверг предложенного утверждения. Дело в том, что при изучении иностранного языка очень важно создать ситуацию успеха, то есть поставить человека в такие условия, в которых он будет спокойно и непринужденно говорить на иностранном языке. Ввиду того, что на начальных этапах изучения языка сделать это представляется весьма затруднительным, необходимо задуматься об искусственно созданной ситуации успеха, например, при помощи фильма или спектакля. Немаловажное значение имеет и эмоциональный отклик в процессе просмотра. Если герой фильма или пьесы импонирует зрителю, то подражание, желание «вжиться в роль» способны принести заметную пользу в процессе самостоятельного пользования языком. После просмотра хорошего фильма или спектакля возникает поток мыслей, впечатлений, которыми непременно хочется с кем-нибудь поделиться, а в случае отсутствия подобной возможности, завести «внутренний диалог». Общение с самим собой не менее полезно, чем с окружающими людьми. В о - п е р в ы х, используются и закрепляются те лексические единицы, которые уже известны человеку. В о - в т о р ы х, формирование монолога нередко вызывает затруднения при изучении иностранного языка. Ведь в данном случае нет возможности отвечать односложно либо с помощью упрощенных конструкций. Необходимо выбрать нужную мысль и постоянно развивать ее, что отнюдь не является простой задачей при недостаточно сформированных речевых навыках. Для человека, который изучает язык не первый год, очень важным моментом является формирование фонематического слуха, а также концентрация внимания на устойчивых выражениях и идиомах.

2. Если бы мне предложили выбирать язык (родной или иностранный) при сдаче экзамена по истории, литературе, культуре страны изучаемого языка, я бы предпочел (предпочла) иностранный.

Всегда – 14 % испытуемых.

Почти всегда – 19 % испытуемых.

В большинстве случаев – 26 % испытуемых.

В половине случаев – 23 % испытуемых.

Иногда – 16 % испытуемых.

От случая к случаю – 2 % испытуемых.

Никогда – 0 % испытуемых.

Отрицание данного утверждения явно носит характер избегания ситуации неудачи, а также боязни «выйти из зоны комфорта». Разумеется, сам процесс сдачи экзамена требует определенного количества энергозатрат, а в случае выполнения данной деятельности на иностранном языке коэффициент сложности явно возрастает. Однако именно такой вид деятельности способен «поднять» уровень знаний на качественно новый уровень. Вслед за Л. С. Выготским, мы придерживаемся мнения, что нужно обязательно ориентироваться на зону ближайшего развития человека, и лишь в этом

случае можно получить желаемый результат. Не зря в целях изучения иностранного языка студенты активно участвуют в программах языкового обмена, а также учатся за рубежом. Благодаря интенсивной языковой практике происходит адаптация слухового аппарата к фонематическому строю иностранного языка, снимается барьер при общении [7].

3. Если ко мне обращаются на иностранном языке, который я изучаю, я предпочитаю дать максимально полный ответ, чтобы поупражняться в языке.

Всегда – 30 % испытуемых.

Почти всегда – 19 % испытуемых.

В большинстве случаев – 7 % испытуемых.

В половине случаев – 23 % испытуемых.

Иногда – 9 % испытуемых.

От случая к случаю – 9 % испытуемых.

Никогда – 0 % испытуемых.

Думается, что ответы испытуемых наглядно демонстрируют мотивацию изучения иностранного языка. В естественных условиях данное утверждение можно принять за аксиому, поскольку должный «энергетический заряд» лексических единиц в процессе общения способствует закреплению материала и облегчает его последующую активизацию. Однако в искусственных условиях весьма затруднительно связать воедино уровень языковой компетенции и общительности на иностранном языке. Как уже было упомянуто ранее, внимательность способна послужить в качестве фактора, компенсирующего невысокий уровень общительности на иностранном языке.

4. Если есть возможность выбирать язык кинофильма, я отдаю предпочтение варианту с иностранным языком, который изучаю.

Всегда – 23 % испытуемых.

Почти всегда – 28 % испытуемых.

В большинстве случаев – 16 % испытуемых.

В половине случаев – 14 % испытуемых.

Иногда – 7 % испытуемых.

От случая к случаю – 14 % испытуемых.

Никогда – 2 % испытуемых.

Люди, хорошо владеющие иностранным языком, нередко описывают состояние просмотра иноязычного фильма как «полное погружение» в языковую реальность. Процесс проходит увлекательно, интересно, «на одном дыхании». М. Чиксентмихайи очень долго исследовал проблему счастья человека и ввел феномен потока, который он определял как «состояние полной поглощенности деятельностью, когда все остальное отступает на задний план, а удовольствие от самого процесса настолько велико, что люди будут готовы платить только за то, чтобы заниматься этим» [8, с. 14].

Ученый понимает поток как луч энергии, как полную вовлеченность в какой-либо вид деятельности, однако для достижения подобного оптимума требуется максимальная концентрация на объекте и умение абстрагироваться от всего того, что способно нарушить данный баланс. Таким образом, пред-

почтение фильма на иностранном языке вполне может быть связано с состоянием потока, благодаря которому индивид с удовольствием осуществляет тот вид деятельности, который приносит радость [8].

Во время исследования зафиксировано 30 % случаев переводного владения языком и 70 % беспереводного. В процессе самоанализа собственной деятельности в эксперименте испытуемые отметили наличие следующих затруднений.

1. Стресс, вызванный ограничением времени и необходимостью продемонстрировать свои знания здесь и сейчас.
2. Выбор и образование временных форм.
3. Употребление пассивных конструкций.
4. Переключение внимания с одного сюжета на другой.

Следует отметить, что студенты адекватно определили позиции, представляющие трудности в процессе порождения речевого высказывания. Были зафиксированы случаи проговаривания неизвестного компонента вслух на русском языке и словотворчество – изобретение несуществующих лексических единиц. Испытуемый находился в стрессовом состоянии в условиях ограничения времени, активно «украшая» речевые реакции междометиями либо пропуская название видеосюжета. Сложность переключения внимания между сюжетами заключалась в многократном использовании одинаковых конструкций при назывании различных действий: глагол *to do* ‘делать’ для обозначения широкого спектра действий.

Таким образом, проведенный пилотажный эксперимент позволил определить роль общительности в процессе усвоения временных форм иностранного языка. Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что показатель общительности целесообразно рассматривать в совокупности ряда сопутствующих изучению иностранного языка факторов, где ключевым является мотивация изучения иностранного языка. Анализ полученных речевых реакций участников исследования свидетельствует о том, что важную роль оказывает частотность предъявления материала. Искусственные условия позволяют улучшить усвоение временных форм английского языка при помощи образной стимуляции, поскольку оптимизируют окружающее человека языковое пространство, значительно интенсифицируя использование относительно редких видо-временных форм в речи, что оказывается весьма затруднительным при реальной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
2. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения : учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск : Новое знание ; М. : Инфра-М, 2015. – 335 с.
3. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979. – 319 с.

4. *Беляев, Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие / Б. В. Беляев. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
5. *Бенедиктов, Б. А.* Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск : Выш. шк., 1974. – 335 с.
6. *Зимняя, И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.
7. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
8. *Чиксентмихайи, М.* Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2013. – 464 с.

The article deals with the communication and tense forms usage interconnection. The process of experimenting is described, including the independent variable creation. The author pays attention to the necessity of using true-to-life situations while learning English tense forms. The statistical data are carefully analyzed. The subjective psychological factors, producing foreign language speech difficulties are revealed.

Поступила в редакцию 12.03.18

Т. Л. Валуйская

СТИЛЕВЫЕ И ПРОДУКТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблеме взаимосвязи стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной активности студентов гуманитарных и технических специальностей. Стили мышления представлены как способы самоорганизации когнитивно-личностных ресурсов, вовлеченных в процесс познания и творчества. Рассмотрена специфика сочетания стилей мышления с уровнями интеллектуальной активности у студентов гуманитарных и технических специальностей. Показана негативная роль стратегий прагматического стиля в их интеллектуальной активности.

Высокие темпы технического прогресса ставят перед современным высшим образованием глобальную проблему выбора направления развития. Интеллектуально-творческий потенциал нации становится все более драгоценным и востребованным ресурсом в различных сферах человеческой деятельности. Поэтому создание оптимальных условий развития интеллектуальной активности студентов в образовательной среде – важнейшая задача, от решения которой зависит будущее нашей страны, ее конкурентоспособность.

Одним из основных путей профессионализации в направлении достижения экспертного уровня является формирование персонального познавательного стиля. Важнейшей вехой в этом направлении можно назвать становление индивидуального стиля мышления студента. В индивидуальном

стиле мышления студента тесно переплетаются два основных процесса: оптимизация и индивидуализация познавательной деятельности личности в образовательной среде (и за ее пределами). Стиль мышления – это в первую очередь система интеллектуальных стратегий, устойчиво предпочитаемых личностью в разных условиях познавательной деятельности. Конечно же, устойчивость эта относительная (что доказано в исследованиях М. А. Холодной, В. В. Селиванова и других психологов), однако стилевая стабильность/нестабильность также может являться особенностью личностной регуляции познания. Поэтому становится возможным представить стиль мышления как способ самоорганизации когнитивно-личностных ресурсов, вовлеченных в процессы познания и творчества [1]. Не случайно Р. Стернберг, рассматривая стили мышления, обратился к понятию государственного управления, заметив аналогии в структуре, формах и функциях государственного устройства и разума каждого отдельного человека [2].

М. А. Холодная определяет стили постановки и решения проблем, познавательные стили (в том числе и стили мышления) как индивидуально-своеобразные способы выявления и формулирования проблемной ситуации, а также способы поиска средств ее разрешения [3].

А. Харрисон и Р. Брэмсон проанализировали работы великих философов, явившихся создателями собственных направлений в этой области науки (см. [4]). Таким образом, на первый план были выведены именно стилевые, а не продуктивные особенности познавательной деятельности личности. А. Харрисон и Р. Брэмсон выделили 5 стилей интеллектуальной деятельности: *синтетический*, *идеалистический*, *прагматический*, *аналитический* и *реалистический*. Обратившись к описанию этих стилей, представленному в работах А. А. Алексеева и Л. А. Громовой [5 с. 29–41, 316–328], а также М. А. Холодной [6], мы попытались выделить основные категории, системообразующие факторы каждого способа интеграции когнитивно-личностных ресурсов.

1. **Синтетический** стиль мышления проявляется в склонности к интеграции идей. При этом находятся области соприкосновения между несходными, противоположными, несовместимыми на первый взгляд подходами, позициями, точками зрения, мнениями. Позитивное отношение к новизне, к противоречиям и парадоксам, предпочтение теоретического мышления позволяют «синтетикам» производить максимально широкие обобщения, но также способствуют интеллектуальной конфронтации, конфликтам. Пожалуй, слабым местом этого интеллектуального стиля является отношение к конкретным фактам и к конкретизации вообще.

2. **Идеалистический** стиль характеризуется интуитивностью и широтой мышления, предпочтением теоретичности, стремлением ориентироваться на социальные (особенно моральные) нормы и ценности. Недооценка цифр, фактов, закономерностей, требований формальной логики приводят к недостаточной структурированности мышления.

3. **Прагматический** стиль мышления базируется на категории личного опыта, сквозь призму которого оценивается правильность подходов, идей и решений. Целеполагание, планирование и последовательное,

пошаговое решение проблем сочетается с практическим экспериментированием. Стремление как можно быстрее получить конкретный результат порождает практичность мышления, его эмпирический характер. Теоретическое мышление при этом недооценивается.

4. Аналитический стиль постановки и решения проблем основан на категории закономерности. Люди с этим стилем тщательно собирают информацию, подробно и всесторонне анализируют ее. Решения принимают обдуманно и осторожно, обращая внимание на детали, стремясь к оптимальным вариантам, к стабильности и предсказуемости. Они плохо переносят неопределенность.

5. Реалистический стиль мышления характеризуется опорой на факты и ценностью факта как такового. Личности с реалистическим стилем стремятся к рациональности и объективности, а также к получению практически значимого результата. Ценят и проявляют эмпирическое мышление, негативно относятся к ошибкам и неточностям.

Стоит отметить, что каждый стиль мышления существует в «определенном балансе со всеми другими видами познавательных стилей» [6, с. 310], что каждому человеку присущ, скорее, стилевой профиль: своеобразное сочетание стилей, взятых в разных пропорциях.

Исследование стилей мышления проведено на выборке студентов 3–5 курсов ведущих университетов г. Минска, прошедших при поступлении большой конкурсный отбор, в количестве 100 человек. Из них 50 – студенты гуманитарных специальностей и 50 – технических специальностей.

Выявить у каждого студента преобладающий стиль мышления удалось с помощью методики «Стили мышления». Данный опросник – это русскоязычная адаптированная версия известного опросника In Q, разработанного Р. Брэмсоном, А. Харрисоном и их сотрудниками. Перевод и адаптация выполнены А. А. Алексеевым (см. [5]).

Среди студентов разных специальностей оказалось больше всего аналитиков. В выборке студентов технического профиля получения образования представителей аналитического стиля мышления – 35 %, а среди гуманитариев (будущих педагогов) – 25 %. Таким образом, вероятнее всего, умение выполнять глубокий многоаспектный анализ объекта или проблемы, стремление к выявлению закономерностей становится преимуществом как на этапе отбора абитуриентов в учреждение высшего образования, так и в процессе обучения в высшей школе независимо от избранной специальности (гуманитарной или технической). Студенты XXI века стали в нашей стране гораздо прагматичнее (по сравнению со студентами XX века). Так, 21 % опрошенных студентов гуманитарного и 16 % студентов технического профиля предпочитают стратегии прагматического стиля, целью которых является получение практической выгоды (результата) наиболее легким, кратчайшим путем, стремление обернуть в свою пользу сложившиеся обстоятельства, избегание чрезмерной серьезности в подходе к проблемам. Достаточно распространенным представляется преобладание реалистического стиля

постановки и решения проблем (его предпочитают 21 % студентов технических специальностей и 18 % студентов-гуманитариев). У современных студентов редко выявляется доминирование синтетического стиля мышления, основанного на интеграции и стремлении к новизне. При этом студенты гуманитарных специальностей ассоциируют элементы из отдаленных областей чаще (12 %), чем будущие представители технических специальностей (5 %). Наименее представлен в выборке студентов разных профилей получения образования идеалистический стиль мышления (среди студентов технических специальностей идеалистов всего 2 %, а среди студентов гуманитарных специальностей – 8 %). Этот факт также вполне объясним, так как в высшей школе ценится хорошо структурированное рациональное мышление, а не слабо структурированное интуитивное. Таким образом независимо от специализации, студенты предпочитают стратегии аналитического, прагматического и реалистического стилей, что желательно учитывать при организации их обучения. У 20 % будущих специалистов гуманитарной сферы и у 16 % будущих представителей сферы технической не удалось выявить преобладание какого-то одного стиля мышления. Данный вариант мы назвали смешанным.

Таким образом, во второй половине срока обучения в учреждении высшего образования у большинства студентов (80 % и 84 % соответственно) стиль мышления обнаруживается как достаточно устойчивое и непротиворечивое образование. У меньшинства (20 % и 16 %) наблюдается применение стратегий, свойственных разным стилям, гибкое приспособление индивидуального опыта мышления к различным типам ситуаций.

Примечательно, что среди студентов гуманитарных и технических специальностей оказалось примерно равное количество тех, кто предпочитает теоретическое мышление (43 % респондентов технического профиля, получения образования и 45 % – гуманитарного профиля), и обладателей преимущественно практического мышления (37 % и 39 % соответственно).

Выборка студентов гуманитарных специальностей статистически отличается от группы студентов технических специальностей большей представленностью среди гуманитариев субъектов с синтетическим и идеалистическим стилями мышления (при $p < 0,01$).

На следующем этапе со всеми опрошенными студентами был проведен эксперимент в «Креативном поле» при помощи авторской методики «Планиметрия» [7]. Студентам напоминали известный им из курса начальной школы способ решения простых однотипных задач, приводили примеры и предлагали тренировочное упражнение. Затем испытуемых просили работать над основной серией заданий как можно быстрее и записывать на листочке порядок применяемых действий (ход решения). То же дублировалось и в инструкции. При этом студентам не сообщали, что они обязательно должны применять данный способ. Экспериментальная методика строится таким образом, что в процессе работы со стимульным материалом можно обнаружить закономерности, опираясь на которые, возможно открыть более оптимальные способы деятельности, вплоть до самого экономичного. Таким

образом, рутинная работа по образцу, опирающаяся на внешнюю мотивацию, может превратиться в продуктивную, творческую деятельность по открытию все новых слоев креативного поля, обнаружению и применению новых возможностей. И только от самого студента зависит судьба процесса и результат познавательной деятельности. Данный метод позволяет проявиться индивидуальным познавательным стратегиям одного уровня оптимальности, а также продвигаться по пути рационализации и оптимизации деятельности. Напомним, что интеллектуальная инициатива проявляется в самостоятельной оптимизации личностью способа деятельности вследствие обнаружения такой возможности.

В данном исследовании проверялась гипотеза о том, что наличие/отсутствие интеллектуальной инициативы и ее тип связан с преобладающим стилем мышления студента, а также его профессиональной специализацией.

1. Деятельность по образцу не предполагает интеллектуальную инициативу. С т и м у л ь н о - п р о д у к т и в н ы й тип интеллектуальной активности личность проявляет тогда, когда ее деятельность остается репродуктивной по своему характеру, хотя при этом может быть весьма интенсивной.

2. Э в р и с т и ч е с к и й тип интеллектуальной активности основан на интеллектуальной инициативе, что проявляется в поиске личностью новых, более рациональных путей, средств, способов деятельности. Д. Б. Богоявленская отмечает, что «это уже уровень искусства и открытий законов... Это процесс деятельности на уровне особенного и предполагает доминирование в структуре личности ценности познания» [8, с. 143].

3. К р е а т и в н ы й тип интеллектуальной инициативы отражает активно-неадаптивный, надситуативный характер творческого процесса и активно-преобразующую позицию творческой личности. Новая проблема обосновывается и решается «креативами» путем поиска ее исходного генетического основания. Критерием креативного типа интеллектуальной инициативы является применение и обоснование личностью наиболее общего и оптимального способа познания объекта и ситуации. В деятельности креатива наблюдаются признаки повышенной предметной рефлексивности ее субъекта: осознание и интерпретация оснований собственных действий, стремление доказать себе и другим правильность своей познавательной позиции (см. подробнее [7]).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты с синтетическим стилем мышления наиболее часто проявляют интеллектуальную инициативу. Особенно это касается гуманитарных специальностей (все студенты гуманитарного профиля с синтетическим стилем мышления проявили интеллектуальную инициативу, преодолев инерцию действия по образцу, при этом большинство применили и обосновали самый общий и оптимальный способ деятельности). В группе студентов технического профиля с синтетическим стилем мышления ситуация не столь однозначная, но для окончательных выводов их выборка слишком мала (всего 5 человек). При технической специализации преимущества в интеллектуальной инициативе демонстрируют студенты с реалистическим стилем мышления (среди них почти 80 %

проявили в эксперименте интеллектуальную инициативу креативного типа). А у студентов гуманитарных специальностей с реалистическим стилем таких преимуществ не наблюдается. Аналитический стиль мышления у студентов разных специальностей связан с преимущественным применением стратегий средней степени обобщенности и с минимальной интерпретационной активностью, но с существенным выигрышем во времени. Абсолютное большинство студентов-аналитиков являются «эвристами», но креативная активность встречается у них чаще, чем следование образцам. Реже всего проявляют интеллектуальную инициативу студенты с прагматическим стилем мышления. Если «прагматики» и находят новые способы деятельности, то сразу же применяют их в собственных целях и не стремятся объяснить другому суть проблемы или нового метода. Но чаще всего студенты с прагматическим стилем действуют по заданному образцу, не проявляя интереса ни к содержанию, ни к способам деятельности. Ведь в экспериментальной ситуации «Креативного поля» вопрос «А что мне за это будет?» теряет всякий смысл.

Исследование на выборке 102 студентов технических и гуманитарных специальностей, проведенное нами совместно с А. А. Мялик, показало, что статистически значимые различия между группами студентов с разными типами интеллектуальной инициативы существуют лишь по прагматическому стилю мышления. Студенты с креативным типом интеллектуальной инициативы отличаются от «эвристов» меньшим прагматизмом ($U = 572$ при $p = 0,016$). Различия между группами студентов с креативным типом интеллектуальной инициативы и студентов, не проявивших интеллектуальную инициативу, значимы еще в большей мере ($U = 196$ при $p = 0,005$).

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социологических потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в учреждении высшего образования при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности [9]. Результаты данного исследования подтверждают преимущественную устойчивость стилей мышления во второй половине студенческого возраста, не противоречат положению о том, что различным стилям можно обучать, показывают, что от стиля мышления может зависеть не только результативность деятельности, но и ее творческая продуктивность.

Полученные результаты еще раз доказывают непрагматический, бескорыстный характер интеллектуальной инициативы креативного типа, а также вероятностный характер связей между стилями мышления и интеллектуальной инициативой студентов. Однако в сочетании с профилем специализации студента знания о преобладающем у него стиле мышления могут носить прогностический характер в отношении возможного типа и уровня интеллектуальной активности.

«На примере анализа стилей мышления мы снова убеждаемся в том, что способности (что человек может сделать) и стили (как человек склонен использовать свои способности) имеют некоторые единые механизмы, обуславливающие продуктивность интеллектуальной деятельности» [10, с. 235].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Валуйская, Т. Л.* Стили мышления и интеллектуальная инициатива в структуре творческого потенциала студентов / Т. Л. Валуйская // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2016. – № 2 (30). – С. 20–26.
2. *Sternberg, R. J.* Mental self-government: Theory of intellectual styles and their development / R. J. Sternberg // Human Development. – 1998. – Vol. 31. – P. 197–221.
3. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
4. *Harrison, A. F.* The art of thinking / A. F. Harrison, R. M. Bramson. – N. Y. : Berkley Books, 1984. – P. 189–193.
5. *Алексеев, А. А.* Пойми меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. – СПб. : Эконом. шк., 1993. – 350 с.
6. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
7. *Валуйская, Т. Л.* Методы диагностики творческих способностей: ретроспектива и перспектива / Т. Л. Валуйская // Весці Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер.1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2013. – № 5. – С. 21–26.
8. *Богоявленская, Д. Б.* К вопросу о творческой самореализации / Д. Б. Богоявленская // Современное образование: роль психологии : материалы X юбилейной науч.-практ. конф. / Психол. ин-т РАО. – М. ; СПб : Нестор-История, 2014. – С.140–145.
9. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
10. *Холодная, М. А.* Когнитивная психология. Когнитивные стили : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. – 3-е изд. – М. : Изд-во Юрайт, 2018. – 307 с.

The paper's goal is to discuss the interrelation between stylistic and productive aspects of the intellectual activity of students trained in humanitarian and technical specialties. Thinking styles act as the techniques with the help of which personal cognitive resources involved in cognitive and creative processes can be self-organized. Our article addresses professional aspects characterizing the combination of thinking styles and intellectual activity and shows the negative role of the pragmatic style strategies as a part of the students' intellectual activity.

Поступила в редакцию 07.05.18

Е. О. Ганзеева

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ: ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

В статье рассматривается исторический подход к проблеме восприятия и понимания устноречевого высказывания. Особое внимание уделяется роли моторной теории восприятия речи, специальной методике экспериментального исследования процессов восприятия речи, разработанной Л. В. Бондарко совместно со специалистами кафедры фонетики ЛГУ, и теории лексического доступа, которые предопределили развитие в данной области и легли в основу многочисленных перцептивных исследований.

Актуальность исследования проблемы восприятия устной речи очевидна, так как восприятие речи является одной из двух составных частей человеческого вербального общения, без которого невозможно было бы материальное и духовное развитие общества.

В настоящее время проблема восприятия устной речи рассматривается целым рядом наук: философией, физиологией, психологией, лингвистикой, методикой преподавания языков, психолингвистикой, социолингвистикой, психофизиологией, нейропсихологией, нейролингвистикой, психофизикой, инженерной психологией, судебной психологией.

Такое широкое межпредметное обращение к указанной проблеме объяснимо тем, что процессы восприятия и понимания речи настолько сложны, что пролить свет на них возможно лишь общими объединенными усилиями представителей многих наук, как изолированных, так и находящихся на стыке двух-трех дисциплин.

Отсюда вполне закономерным представляется стремление исследователей к всестороннему, комплексному изучению феномена восприятия речи. Определение восприятия устной речи как многоуровневой иерархической структуры предполагает сложный аналитико-синтетический путь обработки речевого сигнала по различным параметрам: акустический, семантико-языковой, предметно-содержательный. Так, в психофизиологии термином «восприятие речи» обозначают «процессы обработки речевого сигнала, включающие первичный слуховой анализ, выделение акустических признаков, фонетическую интерпретацию. В качестве результата фонетической интерпретации рассматривается создание моторного (артикуляторного) образа услышанного сигнала» [1, с. 7]. В психолингвистике и психологии речи данный термин обозначает «систему процессов информационной переработки текста, опосредующих его понимание» [Там же]. В общепсихологическом плане сущностью восприятия содержания речи является формирование в сознании слушателя образа ее содержания [1]. Сложность данной проблемы, естественно, затрудняет исследования, что выражается в том, что до настоящего времени не существует общепринятой теории восприятия речи.

Следует отметить, что восприятие, образующее вместе с продуцированием речи комплексный речевой и мыслительный процесс, должно исследоваться с ним в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. В процессе межличностного общения и массовой коммуникации успешность приема информации и эффективность воздействия на слушателя зависят не только от содержания высказывания, но и в значительной степени от формы продуцирования речи и речевых характеристик говорящего. В связи с этим сегодня изучение влияния индивидуальных особенностей звукового и темпоритмового оформления речи стало объектом научных исследований.

Восприятие устной речи представляет собой построение субъективной модели осмысленного сообщения на основе процесса активного слушания.

Этот процесс включает в себя:

- восприятие устного речевого сообщения на сенсорном уровне;
- вычленение сигнальных звуков в составе слова и его опознание на перцептивном уровне;
- установление смысла предложения и всего сообщения в целом.

Важно отметить, что смысловое восприятие в значительной мере зависит от индивидуально-личностных особенностей слушающего, прежде всего от гибкости мышления и направленности личности.

Предметное содержание восприятия рассматривается как целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств, ведущее к порождению субъективного образа действительности, для которого свойственны динамичность, целостность и связность. Признаком целостности восприятия является обязательное наличие его общей структуры, объединяющей отдельные элементы, основные характеристики и определяемой высшим мыслительным уровнем [1].

Несомненна непосредственная связь восприятия с речью, поскольку она является системообразующим компонентом образов. Возможности взаимодействия образов разных уровней обобщенности со словом различны, поэтому различны и возможности перевода содержания этих образов в адекватную речевую форму.

Несмотря на то, что восприятие речи – это процесс сложный и многогранный, большинство исследований этого явления основаны на изучении возможности испытуемых идентифицировать лишь изолированные звуки, слоги или слова. Это достаточно узкое понимание процесса. В действительности задача слушающего заключается в понимании смысла сообщения, т.е. извлечение этого смысла из акустического сигнала, который представляет собой речь говорящего.

Известный психолог Л. М. Веккер отмечал, что «слуховые, зрительные или кинестетические образы слов – в прямом и точном смысле этого понятия – частный случай образов и, соответственно, частный случай психических процессов», но уже не предметного, а речевого восприятия, которое является неотъемлемой частью общей системы восприятия, обладая теми же основными свойствами [цит. по: 1, с. 28].

Таким образом, теоретический анализ восприятия речи вызвал необходимость разграничения понятий «понимание» и «восприятие» с акцентом на его результативном аспекте.

История изучения восприятия речи свидетельствует о наличии различных подходов к рассмотрению соотношения восприятия и понимания речи. В. Б. Беляев предлагал рассматривать восприятие речи как чувственное понимание, ограниченное деятельностью первой сигнальной системы, а понимание – как сознательное восприятие, обусловленное деятельностью второй сигнальной системы. Н. И. Жинкин утверждал, что языковые особенности речи человек воспринимает, а смысловое значение понимает. По мнению В. А. Артемова, восприятие речи есть процесс ее понимания, которое заключается в адекватном раскрытии ее смыслового содержания [1].

С психолингвистической точки зрения понимание и восприятие рассматриваются как соподчиненные процессы. Так, например, С. Л. Рубинштейн и А. А. Леонтьев считали, что восприятие речи есть самостоятельный процесс, результатом которого выступает образ содержания речи, в котором объективное содержание речевого сообщения приобретает субъективную форму. Этим определяется его отличие от понимания, которое является формированием в процессе размышления более широкого смыслового контекста, выходящего за пределы воспринятого сообщения.

По мнению А. А. Леонтьева, представление о содержании речи появляется у слушателя благодаря ее связности, характеризуется принципиальной динамичностью, находится в постоянном становлении в течение всего процесса восприятия речи. Этот образ может быть целостным или представлять сумму отдельных частей, что говорит о возможной фрагментарности, «разорванности» восприятия речи [цит. по: 1].

В середине XX столетия в США велись активные исследования по восприятию человеком синтезированных речевых сигналов: согласных, гласных, слогов типа CV и VC. Цель опытов – поиск перцептивных инвариантных признаков, различающих согласные и гласные звуки, а также наиболее благоприятных условий, способствующих испытуемым различать эти признаки, установление основного способа восприятия речевого сигнала (категориальность/некатегориальность), сравнение результатов восприятия речевых и неречевых стимулов. В ходе эксперимента было установлено, что известные различия в характере артикуляции согласных и гласных напрямую связаны с различиями в их восприятии. Таким образом, восприятие в значительной степени зависит от природы артикуляции звуков, нежели от набора акустических признаков.

Эти выводы послужили базовым моментом для создания моторной теории восприятия речи. Американские исследователи изучали восприятие отдельных акустических коррелятов фонетических признаков синтезированных звуков. Очевидно, что в естественной речи человек принимает решение о фонемной принадлежности звука исходя из целого ряда не только фонети-

ческих, но и лингвистических факторов. На восприятие звука огромное влияние оказывает фонетическое окружение, просодический контекст (его место по отношению к ударению в слове и фразе), темп речи, индивидуальные особенности говорящего и многое другое [2].

Не менее интересные исследования восприятия речи осуществлялись в то время советскими учеными Б. Е. Шейвехманом, Л. А. Варшавским, Л. Н. Тумаркиной, Л. Р. Зиндером, Г. В. Гершуни, Л. А. Чистович, А. В. Венцовым, В. А. Кожевниковым, М. Г. Жуковой, В. В. Люблинской в Московском институте биологической физики Академии наук СССР, в Ленинградском институте физиологии им. И. П. Павлова Академии наук СССР, в Ленинградской военной инженерной академии связи им. С. М. Будённого и на кафедре фонетики ЛГУ. Так, например, в 1954 году Лев Рафаилович Зиндер, выступая с докладом на конференции, посвященной восприятию звуковых сигналов в различных акустических условиях, впервые заявил о том, что звуки речи являются по своей природе, прежде всего, языковыми, а не только физическими единицами, так как они связаны с различением слов, т.е. со смыслом в целом. Он утверждал, что одно и то же звуковое различие может по-разному оцениваться в разных языках [Там же].

Во второй половине XX столетия началось плодотворное сотрудничество кафедры фонетики ЛГУ с Институтом физиологии. Исследуя темпоральные особенности организации непрерывного речевого потока, ученые пришли к выводу, что основными элементами связанного потока устноречевого высказывания являются открытые слоги. Другим немаловажным результатом научных исследований проблемы восприятия речи в 50–60-х годах XX столетия было введение понятия «психологическая фонема» [Там же].

Принимая во внимание все вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что результаты исследований, полученные учеными, оказали огромное влияние на развитие науки в области речевого восприятия и заложили прочные основы для построения основных моделей речевого восприятия будущего.

С конца 70-х гг. наблюдался настоящий бум в исследовании процессов восприятия речи. Во многом это было обусловлено ростом интереса к изучению иностранных языков на новой коммуникативной основе. Л. В. Бондарко совместно с молодыми аспирантами и преподавателями кафедры фонетики ЛГУ разработали и апробировали специальную методику экспериментального исследования процессов восприятия речи. Вот основные этапы экспериментов:

- 1) опознание звуков;
- 2) различение звуков, предъявленных в паре, или попарное сравнение, когда испытуемый должен был поставить знак (+), если он не заметил различий в звучании звуков, и знак (–), если заметил;

3) АВХ-сравнение стимулов, когда испытуемым для прослушивания предъявлялись триады звуков, в которых стимулы А и В различались между собой, а третий стимул (Х) совпадал с одним из двух первых стимулов (А или В).

Испытуемые должны были указать, с каким звуком, А или В, совпадает по звучанию третий звук Х. Тройки стимулов могли представлять собой самые разные комбинации: АВА, АВВ, ВАА, ВАВ. Именно эта методика, впоследствии переработанная и дополненная, легла в основу многочисленных перцептивных исследований, выполненных в конце прошлого столетия. Преимущества этой методики очевидны. Имея в своем распоряжении даже небольшой по объему экспериментальный материал, исследователь получает возможность «прогнать» его через все этапы эксперимента и получить достоверные результаты. В качестве материала можно использовать не только звуки, но также слоги и слова как родного, так и неродного языков. Несмотря на то, что по своей сути это чисто психоакустическая методика, она вполне применима и в лингвистических исследованиях.

Современный этап изучения восприятия речи включает в себя огромное количество данных о восприятии звуковых единиц различной протяженности. Многочисленные исследования направлены на составление речевого портрета говорящего.

Центральной фигурой этого портрета является слово как основная единица языка, имеющая в каждом конкретном языке свои типологические особенности. Однако слово – это также и неделимый акустический образ со свойственными этому образу типологическими и специфическими перцептивными особенностями. Последние изучены в гораздо меньшей степени, чем лингвистические признаки слова [2].

Самые современные теории лексического доступа (lexical access), направленные на восприятие изолированных односложных слов и имеющие множество положительных моментов, к сожалению, не адресованы основной цели восприятия, а именно опознанию слов в естественной связной речи, в единстве звучания и значения и в неразрывной связи слова с его супraseгментными свойствами.

Исследования уже проводятся как на материале изолированно произнесенных словоформ, так и словоформ, выделенных из текста. Полученные результаты интересны с нескольких точек зрения. Они позволяют, во-первых, уточнить само понятие минимальной единицы восприятия, ее протяженность, связи с единицами других уровней, во-вторых, изучить влияние акцентно-ритмической структуры слова на восприятие его носителями разных языков, в-третьих, выявить общие и специфические моменты при восприятии слова в связной речи, характерные для носителей разных языков [2, с. 303].

Проанализировав имеющиеся в литературе данные, можно констатировать следующее.

1. Восприятие полимодально и находится под влиянием лингвистического опыта человека. Цельнооформленность слова не задается а priori, а формируется вместе с развитием навыков устной речи.

2. Для восприятия слова часто более релевантной является нерелевантная просодическая информация. Слова идентифицируются до того, как будут опознаны составляющие их фонемы. Только умеющие читать и знающие алфавит люди могут надежно опознавать фонемы. Возможно, при восприятии слова человек опирается на правильную заданность слоговой составляющей, но информация об этом «растворяется» в фонемной цепочке слова до тех пор, пока не нарушаются фонотактические правила.

3. Ни одна из известных составляющих целостности слова (цепочка фонем, место ударения и число слогов) не обладает первостепенной важностью и не может быть функционально отделена от других составляющих. Безусловно, любая из составляющих может и должна анализироваться и отрабатываться на практических занятиях, но в связной речи ни одна из этих единиц не может быть независимой от единиц, находящихся выше или ниже нее в структуре, как словоформы, так и всего высказывания.

4. Единицы формального лингвистического анализа не являются важным этапом на пути к пониманию смысла слова, следовательно, они не должны быть строго организованы в сознании носителя языка. Гораздо большую роль следует отводить усвоению детализованной фонетической информации. В этой связи необходимо выявлять и систематизировать эту информацию, поскольку она могла бы выступать в качестве своеобразных «островков надежности» при опознании слова в речи.

5. Разные испытуемые при восприятии одного и того же слова идут к пониманию смысла этого слова различными путями в зависимости от их предшествующего лингвистического и жизненного опыта. Следовательно, вряд ли корректно говорить о единственно возможном пути принятия решения при опознавании слова.

Таким образом, можно сказать, что смысловое восприятие речи на слух является перцептивной речевой деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций, таких, например, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и т.п.

Подводя итог, важно отметить, что научный интерес к проблемам восприятия речи не ослабевает уже более 60 лет. Исследователями процессов восприятия речи пройден сложный и значительный отрезок пути. Накоплен колоссальный опыт, созданы многочисленные модели восприятия речи, появились более совершенные системы типа «искусственная речь» и «искусственный интеллект».

Усилия исследователей направлены на поиски путей, которые обеспечили бы идеальный синтез речи и ее распознавание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Черчес, Т. Е. Восприятие содержания связной устной речи при ее совмещении с видеорядом в научно-познавательных фильмах [Электронный ресурс] // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа : <http://elib.bspu.by/handle/doc/7337>. – Дата доступа : 15.05.2018.
2. Шастина, Г. Н. Восприятие речи в свете экспериментально-фонетических данных // Вестн. гуманит. фак-та Иванов. гос. химико-технол. ун-та. – 2008. – № 3. – С. 302–306.

The article deals with the historical approach to the problem of speech perception and comprehension. Particular attention is paid to the role of the motor theory of speech perception, a special technique of experimental study of the processes of speech perception developed by L. V. Bondarko together with the specialists of the Department of phonetics, Leningrad state University, and the theory of lexical access, which determined the development in this field and formed the basis of numerous perceptual studies.

Поступила в редакцию 26.04.18

Н. Т. Ерчак, Е. В. Стасюкевич

ЭФФЕКТ СТРУПА КАК ИНДИКАТОР СТЕПЕНИ УПРОЧЕННОСТИ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ В РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются возможности диагностики уровня владения иностранным языком на основе сравнения степени упроченности связей между лексическими единицами в родном и иностранном языках. Предложена оригинальная методика, базирующаяся на использовании эффекта Струпа, которая позволила изучить характер взаимосвязи между лексическими единицами в русском и английском языках на основе учета временных параметров реакций участников исследования. Обнаружена тесная связь между латентными периодами реакций и успешностью усвоения английского языка.

Важнейшей задачей в овладении иностранным языком является формирование иноязычного лексикона, который должен приобрести свойства единого целого [1]. Как известно, при высоком уровне владения иноязычные слова связаны между собой вполне определенным образом: за той или иной лексической единицей с большей вероятностью следует более или менее конкретный перечень слов. Эти связи называются ассоциациями и их изучению уделяется серьезное внимание. Не случайно в большинстве современных языков созданы словари ассоциативных слов. В идеале ассоциации между словами иноязычного лексикона должны быть примерно такими же прочными, как и слова лексикона родного языка. К сожалению, достижение подобного уровня в условиях обучения возможно только при активной речевой практике, требующей от обучаемого значительных волевых усилий.

Для понимания сущности процесса становления вышеупомянутых связей нами было организовано исследование, ключевая роль в котором отводилась применению эффекта Струпа, обнаруженного в 1935 году. Его суть состоит в том, что при восприятии напечатанного в цвете на экране слова довольно трудно проигнорировать его значение и назвать по возможности быстрее не само слово, а цвет, которым оно напечатано. В исследовании приняли участие 20 студентов пятого курса МГЛУ. На первом этапе его участникам предлагалось сначала осуществить называние цвета предъявляемых на экране русских, а затем английских слов, часто не совпадавших с их значением.

В качестве независимой переменной на втором (основном) этапе эксперимента послужили 80 слов английского языка (АЯ) и столько же из русского языка (РЯ). Эти слова были начитаны на диктофон с интервалом в 5 секунд. В первой серии опытов испытуемому предлагалось внимательно выслушать 80 английских слов и одновременно смотреть на экран монитора, на котором появлялись слова английского языка либо связанные по смыслу со звучащим словом (40 слов), либо нет (40 слов). Слова на экране были напечатаны синим, красным, желтым, зеленым цветами и возникали спустя одну секунду после прозвучавшего слова. В задачу испытуемого входило как можно быстрее назвать цвет появившегося на экране слова. Речевые реакции каждого участника исследования регистрировались на втором диктофоне. Учитывалось время речевой реакции и количество допущенных ошибок. Аналогичная экспериментальная процедура (вторая серия опытов) проводилась после пятиминутного перерыва, но в качестве независимой переменной здесь использовались слова русского языка.

Гипотеза основного этапа исследования состояла в том, что прочность ассоциаций между звучащим и предъявляемым на экране словом, свойственная лексикону родного языка, будет вызывать у испытуемого замедление реакции называния цвета слова. Предполагалось, что замедление будет заметнее при наличии смысловых связей между звучащим и предъявляемым на экране словом. Что касается иностранного языка, называние цвета слов должно происходить быстрее в случаях, когда смысловые связи между слышимым и видимым словами окажутся менее прочными, чем в родном языке. Иначе говоря, степень сформированности ассоциаций между словами в русском и английском языках найдет проявление в скорости реагирования на цвет демонстрируемых на экране компьютера слов.

Реакции испытуемых в ходе эксперимента записывались на диктофон, а затем измерялось время, затраченное на называние цвета каждого предъявляемого слова на обоих языках. Принималось во внимание и количество допущенных при этом ошибок. Полученные на первом этапе эксперимента (тест Струпа) материалы представлены в табл. 1.

Количественные характеристики реакций испытуемых
на речевые стимулы на РЯ и АЯ

Испытуемые, №	Время реакции на РЯ, с	Время реакции на АЯ, с	Кол-во ошибок на РЯ	Кол-во ошибок на АЯ
1	243,0	212,4	1	0
2	214,2	210,0	1	0
3	247,8	217,2	0	1
4	255,0	240,0	0	1
5	252,6	240,0	2	1
6	225,0	246,0	0	0
7	255,0	244,2	0	2
8	231,0	242,4	1	2
9	240,0	231,6	1	0
10	240,0	229,2	1	0
11	252,0	240,0	0	1
12	217,8	196,8	0	1
13	226,8	213,0	1	1
14	247,2	237,0	2	1
15	253,8	256,2	0	3
16	252,0	243,0	0	0
17	225,0	237,6	1	0
18	235,2	240,0	0	1
19	249,0	244,8	0	1
20	229,8	238,2	0	1

Среднее количество времени, затраченное каждым испытуемым на называние цвета на русском языке, составило 240,96 с, а на английском – 232,98 с. Следует отметить тот факт, что во время выполнения задания на РЯ у испытуемых имело место появление образов. Например, при демонстрации на экране слова *стол* некоторые испытуемые представляли себе соответствующий предмет, что, возможно, отразилось в увеличении времени реакции. При выполнении заданий на АЯ образы возникали редко, так как испытуемые акцентировали внимание на значениях слов, появлявшихся на экране. Иначе говоря, время, затраченное на называние цвета на РЯ, больше, что свидетельствует о более заметном проявлении интерференции, а, следовательно, о более высоком уровне сформированности чувства языка [2]. Следует однако обратить внимание на испытуемых № 8 и № 17, у которых время, затраченное на выполнение экспериментальных заданий на АЯ, даже немного больше, чем на РЯ, что позволяет предположить достижение ими достаточно высокого уровня владения английским языком.

Второй (основной) этап эксперимента отличается от первого тем, что называние цвета русского или английского слова упреждается звучанием слова, которое либо связано по смыслу с демонстрируемым на экране, либо

подобная связь не имеет места. Учитывались общие временные затраты на называние цвета слов на РЯ и АЯ, время реакции на называние цвета слов как при наличии смысловых связей между звучащим и читаемым словами, так и при их отсутствии (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Латентные периоды реакций на цвет
предъявленных на экране слов на РЯ и АЯ, с

Испытуемые, №	Общие затраты времени (РЯ)	Общие затраты времени (АЯ)	Смысловые связи есть (РЯ)	Смысловых связей нет (РЯ)	Смысловые связи есть (АЯ)	Смысловых связей нет (АЯ)
1	240,0	211,2	2,95	2,64	2,26	2,01
2	212,4	209,4	2,87	2,57	2,20	1,91
3	249,0	243,6	3,06	2,83	2,29	2,03
4	260,4	247,8	3,26	2,95	2,42	2,12
5	246,0	240,0	3,00	2,77	2,35	2,06
6	247,2	213,0	3,02	2,81	2,27	2,00
7	244,2	240,0	3,00	2,79	2,25	2,00
8	258,0	250,8	3,20	3,05	2,94	2,85
9	255,0	252,0	3,13	3,00	2,90	2,79
10	235,8	234,0	2,95	2,85	2,77	2,64
11	249,0	240,0	3,04	2,93	2,84	2,76
12	232,2	216,0	2,90	2,78	2,70	2,62
13	218,4	213,0	2,74	2,69	2,55	2,50
14	247,2	243,6	3,02	2,95	2,88	2,80
15	246,0	234,0	3,00	2,90	2,82	2,77
16	253,8	243,0	3,15	3,08	3,00	2,95
17	225,6	210	2,87	2,80	2,74	2,68
18	255,0	247,2	3,07	3,00	2,96	2,89
19	222,0	218,4	2,84	2,76	2,70	2,65
20	240,0	235,2	2,95	2,90	2,81	2,77

Как видим, общие временные затраты на втором этапе несколько отличаются от первого, так как изменились условия проведения эксперимента. При назывании цвета большее количество времени затрачивалось в парах слов, связанных между собой по смыслу как на РЯ, так и на ИЯ. В данных парах слов быстрее называли черный цвет, возможно, потому, что он является более привычным. Медленнее всего назывался желтый цвет, скорее всего по той причине, что это довольно яркий цвет и в какой-то мере затрудняет чтение напечатанного слова. В парах слов, где смысловые связи отсутствуют, испытуемые быстрее называли цвет в абсолютном большинстве случаев, так как не испытывали произвольного влияния значения звуча-

щего слова. Во время эксперимента у испытуемых были отмечены паузы хезитации при назывании цвета как на русском языке, так и на английском. Однако самые длинные паузы отмечены при назывании цвета слов на русском языке. Типичными ошибками во время выполнения заданий являются следующие: 1) называется слово вместо цвета; 2) неправильно называется цвет. Ошибки имели место как в русском, так и в английском вариантах стимуляции (у испытуемых № 1, 7, 13, 14 – чаще на русском языке, у испытуемых № 2, 3, 4, 9, 12, 15, 18 – на английском). Типичной для английского языка была следующая ситуация: испытуемый, видимо, припоминал значение звучащего слова, а поэтому вместо требуемого по инструкции цвета слова называл само слово. В русскоязычном варианте ряд испытуемых указывали на произвольное участие ассоциаций по смежности или контрасту («сахар – соль», «день – ночь» и т.д.). Чтобы определить, существует ли взаимосвязь между временными параметрами реакций испытуемых на английском языке и их успеваемостью по иностранному языку (в баллах), использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, величина которого находится в интервале от -1 до $+1$, отражая направленность связи между следующими двумя признаками: общим временем реагирования на англоязычные слова и средним баллом по английскому языку (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Взаимосвязь эффективности деятельности испытуемых на втором этапе эксперимента и уровнем их владения английским языком

Испытуемый, №	Общее время реагирования на английском языке	Кол-во ошибок на английском языке	Средний балл по английскому языку
1	211,2	0	6,4
2	209,4	1	4,3
3	243,6	1	7,7
4	247,8	1	8,5
5	240,0	0	7,4
6	213,0	0	8,0
7	240,0	0	7,2
8	250,8	0	8,5
9	252,0	2	8,7
10	234,0	0	8,0
11	240,0	0	8,0
12	216,0	1	7,5
13	213,0	0	6,8
14	243,6	0	8,4
15	234,0	2	8,2
16	243,0	0	8,8
17	210,0	0	6,3
18	247,2	1	8,3
19	218,4	0	6,7
20	335,2	0	8,0

Сопоставив результаты выполнения испытуемыми экспериментальных заданий и оценку эффективности их учебной деятельности по усвоению иностранного языка (в баллах) было установлено, что коэффициент ранговой корреляции между этими двумя переменными лежит в интервале $-1 < 0,845 < +1$. Сделано заключение о наличии достаточно сильной и прямой связи между указанными величинами, которая свидетельствует о том, что временные показатели реакций на русскоязычные и англоязычные речевые стимулы, предъявлявшиеся в контексте эффекта Струпа, являются достаточно надежными индикаторами степени прочности связей между лексическими единицами иноязычного лексикона.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ерчак, Н. Т.* Роль умственного напряжения в овладении и владении иностранными языками / Н. Т. Ерчак // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 1 (313). – С. 63–73.
2. *Климович, Е. А.* Чувство языка как адекватная репрезентация категории рода в сознании студентов : дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Климович. – Минск, 2005. – 322 л.

Perspectives of diagnosing levels of a foreign language competence are considered in the article. An original diagnostic method, based on the Stroop effect, allowing to estimate the achieved levels, was used in the experiment. Strong correlation between the participants' reactions to the stimuli and their success in mastering the English language was found.

Поступила в редакцию 10.04.18

О. В. Иванов

ВЛИЯНИЕ ИЗБЫТОЧНОСТИ УСТНОРЕЧЕВЫХ СООБЩЕНИЙ НА УСПЕШНОСТЬ ИХ ПОНИМАНИЯ

Одна из актуальных проблем системы образования в Республике Беларусь на настоящем этапе – создание адекватных учебных материалов, интересных и доступных для современных белорусских школьников. Данная проблема не может быть успешно решена, если не будут установлены основные психологические закономерности, характеризующие восприятие учебного текста учащимися разных возрастов. В статье предпринята попытка изучить вопрос того, как насыщенность русскоязычных/англоязычных текстов избыточными (вспомогательными) единицами влияет на успешность их понимания в устноречевом предъявлении, а, следовательно, и успешность усвоения материала. Полученные в эксперименте данные свидетельствуют о том, что избыточные элементы в тексте могут затруднять его понимание; исключение же определенной части избыточной лексики приводит к лучшему пониманию предложенных текстов, что особенно заметно в результатах воспроизведения иноязычного текста.

Первая трудность, с которой сталкиваются учащиеся разных классов, – восприятие учебного материала. Учитель может уделять повышенное внимание воспроизведению материала своими учениками, их мотивации, но при

этом не обращать внимания на качество предъявляемых текстов – насколько доходчивыми они являются, насколько они соответствуют возрастным особенностям учащихся.

Данная проблема актуальна как при объяснении учителем новой темы на родном языке, так и при восприятии учащимися иноязычных текстов, поскольку в последнем случае, из-за наличия незнакомой лексики и грамматических явлений, адекватное понимание может быть полностью заблокированным.

Одна из основных задач учителя – изложить учебный материал так, чтобы он не вызвал трудностей в плане восприятия. В психолого-педагогической литературе предлагаются разные прикладные программы, которые позволяют облегчить эту задачу, в частности, за счет формирования у учащихся ключевых умений и навыков понимания речи. В то же время, на наш взгляд, целесообразно обратить пристальное внимание на особенности самих речевых сообщений, попытаться определить, как именно те или иные языковые характеристики текста влияют на успешность его понимания школьниками разного возраста, с разным уровнем языковой подготовки.

Известно, что основные смысловые единицы текста образуют «логико-фактологическую цепочку, являющуюся основным смысловым стержнем», которую удерживает реципиент [1, с. 92]. Следовательно, единицы текста, не входящие в логико-фактологическую цепочку, следует рассматривать как избыточные и играющие вспомогательную роль в понимании текста. По данным И. А. Зимней, в письменном речевом сообщении содержится около 70 % избыточной информации [2]. Однако вопрос того, какую роль последняя играет в восприятии связной речи, еще не до конца изучен.

В проведенном нами совместно с А. Ю. Сафоновой исследовании изучалось влияние компрессии речевых сообщений на успешность их понимания учащимися 5 и 7 классов, а также зависимость последнего от языка сообщения (родной/иностранной). Исследование проводилось в течение 2016–2017 гг. и предполагало предъявление испытуемым двух текстов, один из которых являлся компрессированным (за счет исключения части избыточных единиц), а другой некомпрессированным. Оба текста содержали одинаковое количество основных (ключевых) смысловых единиц, однако второй был компрессирован таким образом, что 30 % избыточной информации было из него исключено. Первый же не подвергался таким изменениям и, соответственно, содержал большее количество избыточных лексических единиц.

Учитывая разный возраст испытуемых, а также разный уровень владения родным и иностранным языком, мы проводили эксперимент в два этапа. На первом этапе тринадцати учащимся седьмого класса разных школ города Минска, посещавшим курсы английского языка, предлагались художественные тексты на английском языке. На втором этапе пятнадцати учащимся 5 класса гимназии предлагались художественные тексты на русском языке. В обеих группах присутствовали учащиеся с разной успеваемостью, что подтверждают их среднегодовые отметки по основным школьным предметам.

На каждом этапе исследования учащиеся должны были сначала прослушать некомпрессированный текст, подробно воспроизвести его содержание и попытаться сформулировать его основную идею. Затем предлагался второй (компрессированный) текст. После его прослушивания учащиеся также должны были максимально подробно воспроизвести его содержание и сформулировать общую идею текста.

На основании ответов испытуемых экспериментатор получал общий количественный показатель адекватно воспроизведенных каждым испытуемым смысловых единиц (СЕ) текста, показатель воспроизведенных ключевых СЕ, их соотношение, соотношение воспроизведенных СЕ к общему числу СЕ текста, а также число привнесенных СЕ (искажающих содержание). На наш взгляд, в совокупности эти показатели могут служить отражением адекватности понимания текста [3]. Отдельно оценивалось понимание основной идеи текста. В ходе дополнительной беседы с каждым испытуемым экспериментатор мог получить дополнительные данные и разъяснения.

Изложим суть проведенного исследования.

Первый этап исследования

В этом этапе исследования участвовали 13 учащихся 7 класса, которым было предложено прослушать англоязычные рассказы «Envy» и «A Good Lesson», соответственно, некомпрессированный и компрессированный тексты. Поскольку владение испытуемыми иностранным языком нельзя считать совершенным, а, скорее, можно охарактеризовать как «переводное», им предлагалось пересказать содержание текста и сформулировать его основную идею на русском языке.

Лучше всех поняли текст «Envy» испытуемые № 1, 5 и 9, сумев воспроизвести почти 30 % смысловых единиц предложенного текста. При этом испытуемые № 5 и 9 воспроизвели почти половину всех основных СЕ оригинала. У них имели место и некоторые искажения содержания, которые, однако, не нарушали общего смысла текста.

Большая часть участников эксперимента (62 %) воспроизвели менее 20 % СЕ предложенных текстов, но, если некоторые из них предложили достаточно адекватную интерпретацию основной идеи текста, подкрепленную воспроизведенными смысловыми единицами, то многие испытывали затруднения в передаче основной сюжетной линии рассказа, в отделении существенного от несущественного.

Если обратить внимание на соотношение общего числа адекватно воспроизведенных СЕ и воспроизведенных ключевых СЕ, последние, хоть и преобладали в пересказах испытуемых, все же не характеризовались ярко выраженным доминированием, в среднем составляя 68,3 % по всей выборке, колеблясь от 50,0 % до 85,7 %. Это приводило к тому, что некоторые участники эксперимента либо затруднялись предложить свою интерпретацию основной идеи, либо выдвигали слишком общие варианты, не подкрепленные адекватно воспроизведенными СЕ оригинала (например, «Нужно уметь дружить», «Настоящий друг познается в беде» и т.д.).

В частности, испытуемая № 11 воспроизвела 28,6 % СЕ оригинала (один из самых высоких показателей в группе). Однако из них лишь 50,0 % являлись ключевыми, а это в свою очередь проявилось в повышенном внимании к отдельным фрагментам при пропуске важных частей текста.

Также обратим внимание на изложение текста испытуемой № 6. В одном фрагменте она делает попытки раскрыть отношения главного персонажа рассказа (Мэри) с другими детьми:

У нее были плохие отношения с ее одноклассниками, хотя она хотела им понравиться. Мне кажется, что они ее просто недолюбливали...

В данном случае упущены ключевые СЕ, раскрывающие причину плохих отношений с одноклассниками, а кульминация рассказа в изложении опущена:

Мэри что-то там сделала, и это не понравилось учительнице... Она ей не поверила.

В данной группе присутствуют и учащиеся, которые смогли воспроизвести лишь небольшую часть смысловых единиц оригинала, что указывает на преимущественное непонимание предложенного текста.

Так, например, испытуемый № 12 адекватно воспринял лишь часть СЕ оригинала, на основе которых попытался развить связный сюжет, привлекая собственные знания:

Две девочки ходили в одну и ту же школу. Их звали Марта и Мэри. Марта была доброй, а Мэри нет. Они не любили друг друга. Один раз Мэри что-то сделала плохое Марте и после этого Мэри ушла из школы.

Учитывая, что текст предьявлялся не на родном языке, можно предположить, что сложные или недостаточно актуализированные лексические единицы при наличии большого объема избыточных СЕ сбивают учащихся, заставляя формировать ложную смысловую линию. Это подтверждает факт наличия в изложениях немалого количества смысловых единиц, искажающих содержание (средний показатель по группе составил 17,9 %), которые можно объяснить стремлением учащихся заполнить «смысловые скважины» за счет собственных идей, домысливая и развивая удержанные в памяти отдельные единицы. Это заметно в изложении испытуемого № 7:

Марта играла на фортепиано. А Мэри пришла и начала что-то делать, вроде ее обозвала. Она ее обидела, и потому Марта пожаловалась учительнице, и она наказала Мэри.

Далее в данной группе был предложен компрессированный англоязычный текст «A Good Lesson». Здесь важно обратить внимание на изменение таких показателей, как общее количество воспроизведенных СЕ, а также количество воспроизведенных основных СЕ, свидетельствующих о том, что данный текст был воспроизведен более успешно, чем некомпрессированный. Достоверность различий по t-критерию Стьюдента по этим показателям достигла уровня значимости 0,01. Также у 69 % испытуемых можно заметить уменьшение количества привнесений, искажающих содержание (в среднем это изменение по группе составило 2,9 %, не достигнув, однако, уровня статистической значимости).

В первую очередь динамика изменений заметна у испытуемых № 1, 3, 6, 11 и 12, которые воспроизвели, соответственно, на 38,2 %, 17,4 %, 16,4 %, 19,4 % и 21,7 % больше основных СЕ. Улучшение понимания подтверждают и ответы учащихся на поставленные после прослушивания текста вопросы. То есть мы можем говорить о лучшем понимании учащимися именно компрессированного текста.

Ухудшение понимания наблюдалось лишь у испытуемого № 7, отчетливо проявившись даже на фоне низкого уровня понимания первого (некомпрессированного) текста. Такой результат отчасти объясняется невнимательностью к деталям второго текста (учащийся испытывал затруднения в пересказе основных сюжетных отношений между главными персонажами), а отчасти отсутствием сформированных умений и навыков понимания связной иноязычной речи.

Если проанализировать изложения рассказа «A Good Lesson», можно отметить, что сложности в понимании основной идеи текста чаще всего вызваны непониманием отдельных эпизодов, в частности последней реплики главного героя. Но, даже не поняв последнюю, многие испытуемые смогли уловить (а некоторые, вероятно, логически вывести) основную идею текста, опираясь на удержанные ключевые единицы текста.

Второй этап исследования

Данный этап исследования был посвящен изучению понимания русскоязычных текстов учащимися 5 класса. В данной группе также присутствовали испытуемые с разной успеваемостью (всего 15 человек). Как и на первом этапе, им сначала предлагалось прослушать некомпрессированный художественный рассказ («Волшебная шляпа художника»), а затем, на второй стадии, – компрессированный («Кленовый лист»). После прослушивания каждого из них учащихся также просили пересказать содержание, а затем дать интерпретацию основной идеи.

Как показывают полученные данные, понимание предложенных текстов оказалось достаточно неоднородным. Количество воспроизведенных СЕ оригинала в группе колебалось от 10,7 % до 36,0 % в случае некомпрессированного и от 16,4 % до 34,5 % в случае компрессированного текста, в среднем составив 22,0 % в первом случае и 25,6 % во втором, в то время как количество воспроизведенных ключевых СЕ колебалось от 25,9 % до 74,1 % в случае некомпрессированного и от 28,0 % до 68,0 % в случае компрессированного текста, в среднем составив 43,7 % в первом случае и 46,4 % во втором. То есть улучшение в понимании компрессированного текста имело место, проявившись у большинства учащихся, однако оно не явилось таким же очевидным, как у учащихся, принимавших участие в первом этапе исследования.

В некомпрессированном тексте наибольшие затруднения вызвали отдельные эпизоды, которые были либо полностью пропущены учащимися, либо содержали ошибочные СЕ.

Вот, например, фрагмент изложения испытуемого № 8, который воспроизвел достаточно большое количество СЕ оригинала:

Рядом проходила молодая мама с ребенком в коляске. Ребенку было два года. Ребенок громко плакал, потому что потерял шарик. Тогда Женя подарил ей новый шарик. Малышка за это подарила ему свою улыбку.

Повествование здесь достаточно целостное и логичное, включающее как основные, так и дополнительные СЕ, однако, отдельные детали повествования заменены собственными конструкциями, что привело к появлению искажений содержания. В изложениях некоторых испытуемых данный фрагмент вообще отсутствует, в то же время присутствует ряд дополнительных СЕ, не играющих значимой роли в раскрытии содержания текста. Так, например, у испытуемой № 13 это достаточно подробное описание шляпы:

Женя увидел на скамейке шляпу. Это была очень чудная шляпа. Вместо полей были чистые листы бумаги, а также на ней был стаканчик с карандашами и кисточки с красками.

Большинство же учащихся в описании данного фрагмента ограничились лишь кратким описанием, как, например, испытуемый № 2:

Женя увидел шляпу-цилиндр с кисточками и красками.

Почти все учащиеся предложили достаточно адекватные варианты основной идеи рассказа («Этот рассказ учит нас ценить подарки», «Этот рассказ рассказывает, что нужно беречь и ценить все, что у нас есть. И не забывать делать хорошее людям, и благодарить за то, что нам дарят». «Не нужно завидовать, нужно ценить то, что есть» и т.д.) В то же время у некоторых испытуемых, в частности № 11 и 14, несмотря на почти полное отсутствие искажений содержания, становятся заметны «смысловые скважины», которые не заполнены какими-либо подходящими элементами, то есть учащиеся просто опустили непонятные СЕ, из-за чего изложение получилось недостаточно логичным.

Далее участникам данной группы был предложен компрессированный русскоязычный текст «Кленовый лист». Как свидетельствуют полученные данные, по сравнению с некомпрессированным текстом испытуемые воспроизвели большее количество СЕ, в том числе ключевых СЕ, а также сократили число искажений содержания. Это в первую очередь демонстрируют результаты учащихся, воспроизведших наименьшее количество СЕ на первом этапе. Даже испытуемый № 2, который воспроизвел лишь 10,7 % СЕ после прослушивания некомпрессированного текста, на данной стадии сумел воспроизвести 18,2 % СЕ оригинала.

Однако прогресс в данном случае не такой заметный, как в первой части исследования: у некоторых учащихся имеет место ухудшение основных показателей понимания, а многие лишь незначительно улучшили свой первоначальный результат. Достоверность различий по t-критерию Стьюдента была отмечена по таким показателям, как общее количество воспроизведенных СЕ (достигнув уровня значимости 0,05) и количеству привнесений, искажающих содержание (достигнув уровня значимости 0,01). Сравнение воспроизведенных ключевых СЕ не выявило статистически значимых различий.

Как и в случае некомпьютеризованного текста, учащиеся предложили достаточно адекватные варианты основной идеи («Не нужно думать, что люди плохие, если не знаете их», «Нужно верить в то, что добрые вещи случаются со всеми», «Этот рассказ показывает, что мы должны оберегать природу нашу» и т.д.).

На заключительном этапе исследования с испытуемыми была проведена беседа, в ходе которой им было предложено самим выбрать текст, который они поняли лучше. Все учащиеся выбрали второй (сжатый) текст, аргументируя это тем, что при его восприятии они могли сразу уловить его суть.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать вывод, что сжатость текста играет важную роль в успешности его понимания. Особенно это заметно по результатам воспроизведения иноязычного текста. На наш взгляд, как учителя, так и составители учебников должны принимать эти данные во внимание, создавая любые учебные тексты, адаптируя учебный материал к возрастным возможностям учащихся в плане понимания контекстной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
2. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. – Воронеж : Модэк, 2001. – 432 с.
3. Иванов, О. В. Оценка понимания учащимися связных речевых сообщений / О. В. Иванов // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2010. – № 1. – С. 76–83.

An experiment was carried out, aimed at determining the effects of lexical redundancy in fiction texts on oral comprehension. We found that the reduction of lexical units in a fiction text by 30 % yielded a significant text comprehension improvement in middle school students, especially prominent with regard to foreign-language texts.

Поступила в редакцию 03.05.18

*Методика преподавания иностранных языков***Н. М. Алешко****РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ОФИЦИАЛЬНОЙ
БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ**

В статье раскрыты перспективы развития межкультурной компетенции студентов языковых вузов посредством использования на занятиях по устной и письменной речи материалов британской прессы, размещенных в Интернете на официальных сайтах газет. Автором рассмотрены методические приемы работы с аутентичными материалами на примере ознакомления студентов с проблемой национального самоопределения современных британцев. Проанализированы основные ценности, символы и атрибуты «классической» Англии. Систематизированы мнения современных британцев о своей национальной идентичности относительно расширенного набора основных параметров-универсалий мировых культур.

Развитие межкультурной компетенции личности как способности выйти за пределы родной культуры, не утрачивая собственной культурной идентичности [1], на наш взгляд, предполагает готовность адекватно воспринимать коммуникативное поведение собеседника, не свойственное родной культуре, учитывая его нормы, но не обязательно перенимая их, не присваивая чужие ценности, но понимая причины и основания, вызвавшие существующие различия между культурами. В целях повышения уровня подготовки студентов к эффективному участию в межкультурной коммуникации необходимо расширять запас их фоновых знаний о культуре изучаемого языка, с одной стороны, а с другой – стимулировать развитие аналитических способностей обучающихся посредством контрастивного анализа коммуникативного поведения, реалий и фактов иной культуры с их возможными эквивалентами в родной культуре. В контексте овладения студентами иноязычной устной и письменной речью следует расширять объем используемых аутентичных материалов. Отбор текстов, диалогов и видеосюжетов целесообразно осуществлять по таким общепринятым критериям, как уровень языковой сложности и соответствие тематике учебной программы, учитывая при этом культуроведческую насыщенность, актуальность и проблемность, а также дискуссионный характер материалов.

Источником обновления фонда аутентичных материалов, в частности, могут служить официальные сайты британских газет и журналов социально-бытового и культурного содержания, где сам стиль подачи информации является литературным, академичным. Авторы статей официальной прессы, как правило, пользуются богатым словарным запасом, и в то же время их публикации содержат преимущественно наиболее частотные слова и речевые образцы современной языковой практики.

В случае предъявления более сложной проблемы для обсуждения целесообразно в качестве подготовительного внеаудиторного задания предложить обучающимся изучить развернутый текстовый фрагмент с наличием новых неизвестных им реалий. Предварительный этап позволит снять языковые и содержательные трудности, в особенности для обучающихся с невысоким уровнем академической успеваемости, а также обеспечит студентам фоновые знания, необходимые для более полного понимания информации по обозначенному вопросу. В целях повышения мотивации студентов к обсуждению развернутых текстов можно предложить им разделить исходный текст на фрагменты, иллюстрирующие разные точки зрения по общей проблеме.

Таким образом, каждый обучающийся, имея общее представление о поставленном вопросе, получает на занятии относительно самостоятельный текстовый эпизод для ознакомления и последующей презентации в аудитории. Поскольку студенты получают разные текстовые фрагменты, их выступления, как правило, вызывают неподдельный интерес у слушателей и открытую дискуссию на основе представленных позиций.

В качестве примера можно привести одну из статей, отобранных на сайте британской газеты «Daily Telegraph», для использования в рамках темы «Британский национальный характер», речь в которой идет об актуальной для британского общества проблеме национального самоопределения: “Great Britons: A thorough examination of the best of Britishness” [2]. Поставленный вопрос раскрыт с разных точек зрения: в статье отражены позиции жителей Великобритании: от обычных школьников и их родителей до представителей национального парламента и председателя комитета по равенству и правам человека. Высказанные мнения позволяют читателю оценить сложность и возможные варианты решения заявленной проблемы в британском обществе. Уже в строках преамбулы сформулирован вопрос, касающийся сущности национальной самоидентификации и характера овладения ею.

В связи с увеличением потока иммигрантов в Великобританию у молодого поколения закономерно ослабление британского самосознания. Однако можно ли развить данное качество, следует ли рассматривать пути введения британского компонента в школьную программу или это естественно приобретаемое в процессе социализации свойство личности? Действительно, сложно дать однозначное определение тому, что принято вкладывать в данное понятие. Если, по словам одного из участников обсуждения, это всего лишь «ком в горле в минуты звучания национального гимна», и вопрос касается исключительно эмоциональной составляющей, то вряд ли целесообразно рассматривать пути и перспективы ее включения в образовательный процесс. В защиту данной позиции проголосовали 33 % респондентов, опрошенных газетой “Daily Telegraph”, 51 % – поддержал инициативу введения британского компонента в курс обществознания, а 56 % британцев высказались за состоятельность идеи укрепления национального самосознания за

счет проведения занятий в средней школе. Изучение юридических и конституционных факторов, способствовавших распространению в стране политических прав и свободы слова граждан, может быть полезным в курсе школьного образования, но вряд ли способно всерьез увлечь британских школьников: “It’s a moot point whether anyone will still be awake at the end of the lesson”, – так рассуждают представители сферы образования наряду с современными политиками.

Ранее подобная проблема в обществе не стояла так остро. Политическим фактором можно считать крах Британской империи, просуществовавшей до середины XX в., поскольку она являлась объединяющим началом всей нации. После ее распада активизировалось дробление на английскую, шотландскую, валлийскую и ирландскую ветви. Между тем во времена империи процент иммигрантов был несопоставимо мал (по сравнению с сегодняшней статистикой). Человек рождался в стране и, социализируясь, усваивал ее культуру, а принадлежность к тому или иному сословию наследовалась им от родителей. Иного пути не существовало уже по причине классовой дифференциации общества. Географическая и классовая мобильность нивелировала непреодолимые ранее границы, но вместе с тем привела к постепенному размыванию определенности у молодого поколения в отношении традиционных британских ценностей.

В статье упоминается опыт одной из британских начальных школ (Danes Hill), где в программу по обществоведению введены три специальных раздела: «Что значит быть британцем?», «Какой должна быть хартия британца?» и «Кто мой великий британец?». Каждый год преподаватель данной дисциплины (Nicola Harris) сопровождает группу из 120 учащихся в парламент, давая им возможность поприсутствовать на заседании обеих палат. В современной поликультурной Великобритании, где в среднем лишь две трети учеников в классе считают себя британцами, попытка обсуждения британских ценностей, основываясь на наследии прошлого, хотя и не ограничиваясь им, является вполне оправданной.

Автор публикации (Christopher Middleton) детально ознакомился с данным образовательным проектом, ориентированным не только на то, чтобы передать британским школьникам чувство гордости за свою страну, но и на то, чтобы определить, какие ценностные ориентиры являются для нации ключевыми. В его материалах изложены высказывания различных людей: представителей старшего поколения, школьников, коренных британцев и семей иммигрантов. Писатель Малкольм Брэдбери отметил, что для него британский менталитет по-своему уникален, он существенно отличается как от американского, так и от европейского. Брэдбери верит, что, несмотря на растущую неоднородность населения Великобритании, страна сможет построить стабильное и гармоничное общество, уверенно смотрящее в будущее.

В среднем около половины учащихся современной британской школы обладают опытом поездок за границу Великобритании, что делает их взгляды на собственный менталитет более широкими и не всегда определенными. По

крайней мере, место рождения, гражданство и адрес проживания у многих жителей Соединённого Королевства зачастую не совпадают и не всегда определяют принадлежность человека к определенной нации.

Школьники из семей иммигрантов обращают внимание на отличия в поведении британских сверстников. Выделенное культурологами стремление к уединенности жителей Великобритании проявляется и в детской среде, когда ребенок американского происхождения, много лет живущий на британской территории, последовательно игнорируется соседскими детьми: «Британцы не очень дружелюбны, в Америке все соседи охотно общаются друг с другом, а в Великобритании со мной играют только дети других американцев» (Robbie Stemmons). На ту же черту указывает и его одноклассница (Ariana Pugh), наполовину датчанка: «Если бы нас специально не представили британским соседям, сами они никогда бы не подошли и не поздоровались первыми».

Любопытно при этом сочетание данной особенности британского национального характера с чинным гостеприимством и ритуальным следованием принципам вежливости, порядочности, учтивости. К примеру, в спортивных состязаниях с представителями других стран британцы честны, тактичны и расположены к светскому общению, именно к светскому и ровно настолько, насколько это принято. Проиграв кубок команде из Южной Африки в регби со счетом 36:0, британская сторона с достоинством поздравила противников с удачной игрой. В упомянутой выше школе (Danes Hill) та же стратегия поведения ожидается от учащихся, участвующих в международных спортивных соревнованиях. По словам преподавателя школы, по окончании игры школьники приглашают гостей на чаепитие, сидят вместе с ними за одним столом, обмениваются впечатлениями. Совместное чаепитие считается важной частью спортивной встречи: если гости отказываются остаться на чай, игра отменяется. Однако не следует забывать, что данное поведение продиктовано не национальной открытостью и расположением к сближению с собеседником, а исключительно этическими правилами и светскими нормами.

Принятые правила поведения в обществе возведены в культ. Американских коллег по работе во время обеда в британском ресторане поразило поведение британского ребенка, который счел необходимым спросить разрешения у родителей, прежде чем отправиться за добавкой. Британские манеры поведения до сих пор заслуживают упоминания как одна из отличительных черт национального характера. Хотя в этом ключевым мотивом для британца является *saving the face* 'сохранение лица', поддержание своего статуса, положения, репутации; иными словами, ведущую роль для него играет то впечатление, которое он произведет на собеседника, а не, к примеру, присущие славянам искренность, отзывчивость, добросердечие.

Устойчивость таких черт национального характера, как самоирония, склонность философски принимать все жизненные обстоятельства, не отчаиваясь и не отступая перед трудностями, можно объяснить отчасти

непредсказуемостью погодных условий (*vagaries of the weather*). По мнению многолетней матери (Sarah Wynter), жители британских островов, будучи не в силах предвидеть, какой окажется погода даже в течение предстоящего дня, а зачастую и в ближайшие пару часов, привыкли спокойно и стойко относиться к подобным жизненным сюрпризам, что неизбежно отличает жителей Великобритании от представителей стран с более устойчивым климатом. Постоянно попадая в курьезные ситуации, одеваясь невпопад или неудачно планируя свой отдых на лоне природы, британцы сохраняют невозмутимость, присутствие силы духа и с готовностью посмеиваются над собой и над превратностями окружающего мира.

В статье упомянута роль Рональда Рейгана в возрождении чувства американского патриотизма после войны во Вьетнаме. Подавляющее большинство жителей многонационального континента, несмотря на свое этническое происхождение, в первую очередь ощущают себя американцами. Национальный флаг гордо развевается по всей стране без всякого принуждения со стороны властей не только на административных зданиях, но и на частных жилых домах. Аналогична ситуация в Австралии, где каждый школьный день начинается с исполнения национального гимна. Очевидно, что на фоне этих государств положение с британским самоопределением не столь однозначно. Предложения укрепить национальное единство Великобритании нередко встречаются с обвинениями в ксенофобии и малоанглийской нетерпимости к инакомыслию. Национализм нельзя признать конструктивным, но и национальное самоуничижение коренного населения в стране с высоким процентом иммигрантов не способствует развитию патриотических чувств среди ее жителей. В качестве одного из возможных решений была высказана идея ввести традицию празднования национального дня Великобритании. Анализируя достижения страны за последние столетия Кристофер Миддлтон отметил, что можно с уверенностью утверждать, что по историческому значению своего культурного и научного наследия Великобритания ничуть не уступает другим мировым державам. Изобретение парового двигателя, реактивного самолета, крупнейшего (на протяжении полувека) пассажирского корабля – далеко не полный список научно-технических заслуг государства, которым по праву могут гордиться его жители.

По мнению представителя национального парламента (David Willetts), британскость – это тот образ, та визитная карточка, которую нация предъявляет миру. Если символом Франции считается Эйфелева башня, то в Великобритании знаковыми объектами являются здания парламента, Даунинг-Стрит (официальная резиденция премьер-министра), Букингемский дворец (лондонская королевская резиденция). Это те национальные политические (и не только) учреждения, которые олицетворяют страну, в связи с чем знание истории и современного устройства государства немаловажно для понимания сущности британской идентичности.

По словам председателя комитета по равенству и правам человека (Trevor Phillips), необходимо остановить дальнейшее дробление британского общества. Многие представители молодого поколения не задумываются над собственной национальной идентичностью. По крайней мере, принадлежность к определенной субкультуре или молодежному движению, чьи интересы они разделяют, играет для них гораздо более важную роль. Судя даже по проведенным в стране опросам, для англичан большее значение имеет принадлежность к региону, где человек родился и вырос, то есть локальная, а не английская идентичность.

Проблема национального единства и самоопределения объективно существует. Определенные попытки проанализировать ситуацию и конструктивно повлиять на создание новой концепции британскости были предприняты правительством Г. Брауна (2007–2010). Политика премьера исходила из сложившейся национальной разобщенности (Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия), была обращена на преодоление четырех идентичностей в пользу общей национальной сверхидеи. Новая концепция британскости Г. Брауна оказалась не вполне состоятельной и расплывчатой. Однако это не означает, что идея объединения страны на основе общих национальных интересов, ценностей и институтов, как и сама дискуссия на эту тему, лишена всякого смысла.

Исследовательский проект по заказу “Daily Telegraph” (2005) позволил оценить реакцию населения на фразы и словосочетания, связанные с британскостью. К числу ведущих британцы отнесли свое право «говорить все, что им хочется», «справедливость и честную игру», «ландшафты Британии», «научные и инженерные достижения», «британскую систему правосудия».

В соответствии с данными различных независимых исследований среди основных символов и атрибутов британскости выделяются

- символы власти: Лондон, Вестминстер, Биг-Бен, монархия, парламент, королева, флаг «Юнион Джек», королевский караул;
- исторические события, особенно имперского периода;
- социальные институты: школа, полиция, медицина;
- география: особые уютные ландшафты, похожие на сказочные, локальная география (облик поселений, дома, сады);
- пища: картофель с жареной рыбой, воскресный ланч, чай, пудинги и т.д.;
- характер и личностные качества: благородство, справедливость, порядочность, толерантность, выдержка и др. [3].

Определенный процент населения связывает понятие национальной идентичности с наследием «классической» Англии (old England, early England), с образами «страны зеленой и прекрасной» (the green and pleasant land), воспетой не одним поколением поэтов и писателей. По словам Дж. Оруэлла, Англия неисправима и выстоит в любых условиях. По мнению писателя, Англия и 50 лет спустя по-прежнему будет страной длинных теней на крикетных полях, теплого пива, неукротимой зелени пригородов, люби-

телей собак, цветов и почтовых марок, нацией голубятников и любителей шитья и плотничества, фанатов кроссвордов и игроков в дартс. Паб, футбольный мяч, камин, придомовой сад, чай с чашкой чая – это те культурные символы, вокруг которых существует все. Сейчас, как и в XIX в., в Англии, все еще верят в индивидуализм, свободу выбора и право на собственное пространство [5]. Многие представители старшего поколения британцев остаются верны прежним устоям и убеждениям, принципам «жесткой верхней губы» и предписанного поведения джентльмена, однако справедливы оценки аналитиков относительно «дрогнувшей верхней губы» современных жителей Великобритании.

«Классическая» Англия с ее традиционализмом, ценностями и островным самосознанием уходит в прошлое, унося с собой целый пласт культурных смыслов, наряду со множеством вопросов и противоречий. Не все однозначно и в этом образе, однако наследие Англии исторически и культурно богато, многогранно и до сих пор имеет огромное значение для современной Англии и Великобритании. В результате глобализации, евроинтеграции и мультикультурализма на смену традиционным устоям пришло многообразное и полиэтничное общество. Многие не без сожаления рассуждают об английских традициях, наблюдая за угасанием многовекового наследия. При этом не безосновательно мнение К. Брайанта относительно того, что у «классической» Англии в американизированном мире есть хоть какое-то будущее [6].

Объективно существующая в стране проблема постимперского кризиса национального самоопределения вызывает многие прения в обществе. Ситуация усугубляется большой долей иммигрантов: рост этнических меньшинств за 10 лет (с 1991 до 2001) составил 50 %, а коренного белого населения всего 3 %. При этом в столице процент этнических меньшинств наиболее высокий, по разным сведениям составляющий от 30 до 75 %. Сами иммигранты зачастую не стремятся интегрироваться и продолжают жить обособленно, в связи с чем коренное население вынуждено покидать родные места из-за напряженных межрасовых отношений. Британская поликультурность является сложившейся данностью и неизбежной перспективой будущего Соединенного Королевства. Это убеждает как политиков, так и представителей сферы образования в том, что молодое поколение любого этнокультурного происхождения, проживающее на территории страны, должно воспитываться на ценностях британской культуры и с той идеей, что британская история является для них родной, в противном случае значительный процент населения будут составлять иностранцы с британскими паспортами.

Дискуссия по проблеме национального самоопределения может быть продолжена обсуждением ценностей, отражающих особенности британского менталитета. В данных целях представляется целесообразным использовать материал с того же сайта “Daily Telegraph”, посвященный вопросу “Britishness what it means to you” [4], в виде карточек с высказываниями

представителей Соединенного Королевства, иллюстрирующими разные точки зрения. Отобранные публицистические материалы могут нуждаться в незначительной адаптации с учетом целей конкретного занятия. В некоторых случаях следует опустить избыточные сведения более частного характера, отказаться от излишней детализации и отдельных реже встречающихся слов и выражений. Тем не менее, аутентичные высказывания носителей языка, отобранные из компетентных источников, существенно обогащают образовательный процесс, как с языковой, так и с содержательной точки зрения, предоставляя студентам возможность опосредованного погружения в англоязычную среду. Это особенно значимо, когда затронутая проблема непосредственно касается ценностных и мировоззренческих вопросов культуры представителей изучаемого языка, поскольку позволяет студентам лучше понять особенности иного менталитета.

Проведенный контент-анализ позволяет систематизировать мнения британцев по поводу их национальной идентичности относительно расширенного набора основных параметров-универсалий мировых культур [1]. У большинства респондентов (в произвольной выборке с сайта “Daily Telegraph”) их национальная принадлежность ассоциируется по:

отношению к справедливости:

- с моральными качествами самодисциплины, порядочности, честности (принцип «честной игры», следования правилам и регламентации во всем – в спорте, дорожном движении, в общественной жизни);

отношению к закону:

- с признанием авторитетности закона, здравой законопослушностью без раболепства;

отношению ко времени на шкале «прошлое – настоящее – будущее»:

- с обращенностью к прошлому (в особенности, ко временам империи), в частности, особым уважением к истории своей страны, ее успехам и достижениям (в то же время, без открытой демонстрации и декларативности патриотических чувств);

отношению к природе, внешним обстоятельствам:

- с готовностью выстоять в любых испытаниях, стойко и непоколебимо выдерживая все трудности; склонностью к пессимистическим настроениям, сочетающимся со специфическим чувством юмора (основанном на иронии и самоиронии, сарказме, каламбуре, игре слов);

отношению к деятельности, труду:

- с изобретательностью, творческим началом;

отношению к социальному пространству:

- во взаимоотношениях с людьми, с независимостью собственных суждений и невмешательством в чужие дела, некоторой дистанцированностью и отстраненностью в общении с собеседником;

отношению к переменам, к новому:

- с настороженностью, недоверием к иному, чуждому; эволюционным, постепенным путем развития;

отношению к мере самовыражения:

- со сдержанностью в выражении своих эмоций, недосказанностью, замалчиванием;

отношению к целеполаганию:

- с преобладанием здравого смысла, рационального начала, прагматического подхода к действительности.

Перечисленные характеристики являются весьма устойчивыми и до сих пор раскрывают принципиально важные особенности британского национального характера. Дискуссионные задания, основанные на данном аутентичном материале, предполагают контрастивный анализ ценностей родной культуры и культуры стран изучаемого языка. Понимание специфики ведущих ценностных ориентиров жителей Великобритании развивает межкультурную и аксиологическую компетентность студентов, их способность осознавать и в дальнейшем учитывать расхождения между культурами в процессе общения с иноязычными речевыми партнерами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
2. *Middleton, C.* Great Britons: A thorough examination of the best of Britishness / C. Middleton // The Telegraph [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 17.11.2007. <http://www.telegraph.co.uk/education/3355078/Great-Britons-A-thorough-examination-of-the-best-of-Britishness.html>. – Дата доступа : 24.01.2017.
3. *Караваяева, Д. Н.* Английская идентичность и ее дискурс: Британия – Англия – Северная Англия / Д. Н. Караваяева. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2016. – 344 с.
4. Britishness what it means to you // The Telegraph [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 02.08.2005. <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1495309/Britishness-what-it-means-to-you.html>. – Дата доступа : 16.01.2017.
5. *Orwell, G.* The Lions and the Unicorn: Socialism and the English Genius / G. Orwell. – London, 1941.
6. *Bryant, Christopher G. A.* The Nations of Britain / Christopher G. A. Bryant. – Oxford; N. Y. : Oxford University Press, 2006. – 316 p.

The article deals with the problem of developing cross-cultural competence in the process of teaching a foreign language using authentic materials from official British press which reflects the most relevant issues of modern British society. Major symbols and values of “classic” England and Britishness stated in theoretical sources as well as numerous views and opinions given by modern British on their national identity have been analyzed and systematized with the help of universal culture parameters.

Поступила в редакцию 03.05.18

Н. В. Иванюк

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов неязыковых специальностей учреждений высшего образования, которая рассматривается как средство формирования иноязычной профессиональной компетенции. Раскрываются основополагающие принципы организации самостоятельной работы, уточнена роль преподавателя в управлении ею, а также представлены средства и организационные приемы активизации студентов неязыковых специальностей в процессе самостоятельной работы по иностранному языку.

В современных условиях стремительного развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации невозможно обучить человека на всю жизнь, необходимо сформировать в нем интерес к накоплению знаний. Это требование времени вносит новый акцент в социальный заказ общества учреждениям высшего образования: значительное внимание должно уделяться роли личностного фактора и самостоятельности как позитивным ценностям, способствующим проявлению индивидуальности. Реформа высшего образования предполагает повышение удельного веса самостоятельной познавательной деятельности в процессе обучения, составляющей важную предпосылку дальнейшего самообразования.

В настоящее время исследованием проблемы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку занимаются Ф. Г. Золотавина, А. В. Коньшева, Н. Ф. Коряковцева, А. П. Лобанов, Н. Г. Лукинова, В. В. Сергеенкова, С. В. Чебровская и др.

Ф. Г. Золотавина вводит в научный обиход понятие *практико-языковое самообразование*, под которым понимается процесс, направленный на формирование самообразовательной компетенции, т.е. способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности [1, с. 3]. Таким образом, акцент с непосредственного обучения иностранному языку должен быть перенесен на изучение иностранного языка, т.е. актуализацию самостоятельной учебной деятельности по овладению языком и иноязычной культурой.

Н. Г. Лукинова связывает самостоятельную работу с познавательной деятельностью, которая представляет собой гносеологическое явление и выступает как специфическая форма учебного и научного познания, внутренним содержанием которого является самостоятельное построение студентом способа достижения поставленной цели [2].

Способность обучающегося непосредственно управлять своей учебной деятельностью от постановки цели, выбора способов ее реализации до контроля и оценки полученного результата Н. Ф. Коряковцева называет

учебной компетенцией, которая характеризуется тем, что обучающийся умеет поставить конкретную учебную задачу и соотнести ее со своими потребностями и интересами; способен подобрать соответствующие средства для решения задачи и определить ожидаемый результат; владеет стратегиями и приемами учебной деятельности, которые адекватны учебной задаче; может контролировать результаты, давать оценку решению поставленной задачи; способен внести определенную коррекцию в результат решения; осознает критерии и может самостоятельно оценить свой уровень владения иностранным языком и опыт в его изучении [3].

Исследователи сходятся во мнении, что эффективное владение иностранным языком как средством общения предполагает, прежде всего, умение самостоятельно работать над изучением языка, пополнять свои знания, совершенствовать умения и навыки, развивать коммуникативную культуру.

Следовательно, для эффективной деятельности в проектировании образовательных моделей, в том числе и управляемой самостоятельной работы, в функциональных обязанностях профессорско-преподавательского состава должен произойти своеобразный ролевой сдвиг: переориентация с классического «передатчика знаний» на «провайдера образовательных услуг» [4, с. 4].

Таким образом, самостоятельная работа, с одной стороны, понимается как форма, в которой познавательная деятельность учащихся организуется и осуществляется без непосредственного руководства со стороны преподавателя. С другой стороны, существует мнение, что успешная организация самостоятельной работы в обучении иностранному языку – это, прежде всего, успешная деятельность преподавателя.

Для того чтобы работа студентов была результативной, преподаватель должен сформировать у них готовность к самостоятельной деятельности, которая включает в себя следующие виды: мотивационную готовность, предполагающую интерес к изучению иностранного языка, желание им овладеть и использовать в целях общения; интеллектуальную готовность, под которой понимается развитие внимания, мышления, памяти и воображения; лингвистическую готовность, включающую в себя наличие запаса лексико-грамматического материала; коммуникативную готовность, нацеленную на развитие способности включения в коммуникацию; готовность к осознанной и рациональной самоорганизации, т.е. понимание целей и задач самостоятельной работы, приобретение определенных умений в результате ее выполнения, самоконтроль и корректировка ошибок.

На начальном этапе преподаватель должен умело расставить приоритеты по изучению материала, грамотно определить, какие из заданий лучше отработать в аудитории, а какие дать студентам для самостоятельной работы.

Преподаватель, осуществляющий управление самостоятельной работой студентов, должен также четко представлять, в какой степени сформированы умения студентов в том или ином виде речевой деятельности. Роль преподавателя в этом процессе заключается также в оказании помощи студентам при выборе материала для самостоятельного изучения, подключении их к

реальной научно-исследовательской деятельности, активизации использования информации из иноязычных источников в учебно-познавательной деятельности по специальности, а также в разработке системы поощрений обучаемых за работу над языковым материалом. Кроме того, он должен анализировать предлагаемый для самостоятельной работы материал, демонстрировать приемы рациональной работы с ним и обучать студентов самоконтролю.

Существенна роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов с современными техническими средствами обучения, поскольку без них организовать эту работу не всегда представляется возможным. Эффективную помощь преподавателю оказывает использование ресурсов Интернета, в частности, новейших материалов, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучаемых. Техническое развитие программного обеспечения предоставляет широкие возможности для применения компьютерных программ в проведении тестирования, тренировки грамматических навыков, навыков чтения, перевода и работы с текстами по специальности [4, с. 13–14].

В таких хорошо зарекомендовавших себя видах самостоятельной работы, как доклады на иностранном языке по заданной тематике, стенгазеты, подготовка праздников, посвященных знаменательным событиям, с предварительным сбором и систематизацией материалов на иностранном языке, а также подготовка проектов, различающихся по способу подбора информации и форме презентации, по количеству участников и продолжительности выполнения, роль преподавателя особенно велика. При подготовке доклада к студенческой научной конференции, а также при написании статей, темы которых связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов, роль преподавателя должна быть сведена к роли консультанта.

Так, если на начальном этапе самостоятельная учебная деятельность предполагает всестороннюю помощь преподавателя, то в процессе приобретения знаний и развития самостоятельности студентов она выполняется без непосредственного педагогического руководства.

Эффективность самостоятельной работы зависит от соблюдения ряда основополагающих принципов:

- 1) оптимального сочетания аудиторной и самостоятельной работы;
- 2) индивидуального и дифференцированного подходов при разработке материалов для самостоятельной работы, соответствия степени трудности заданий, содержания и объема уровню развития обучающихся;
- 3) профессиональной направленности, при реализации которого происходит переход из учебно-познавательной деятельности в профессиональную;
- 4) сознательности и творческой активности студентов, требующей от обучаемых мыслительной деятельности в процессе самостоятельной работы;
- 5) систематического контроля результатов самостоятельной работы.

При соблюдении всех перечисленных принципов у обучающихся формируется устойчивая учебная мотивация, проявляющаяся в понимании ими важности выполняемой работы, что в свою очередь является гарантом эффективности ее выполнения.

Нашей целью является исследование возможных способов и приемов активизации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей с тем, чтобы превратить обучение иностранному языку в аналог их учебно-познавательной деятельности по специальности и сделать самостоятельную работу одним из источников не только расширения их культурного кругозора, но и профессионального развития.

В процессе обучения студенты неязыковых специальностей сталкиваются с различными видами учебной деятельности как в аудитории, так и вне ее.

Однако, если в процессе самостоятельной аудиторной работы преобладает устное речевое общение, внеаудиторные занятия направлены, в первую очередь, на совершенствование речевых умений в чтении и письме. В традиционном университетском обучении самостоятельная работа студентов неязыковых специальностей по перспективным заданиям с отсроченным контролем представлена преимущественно индивидуальным внеаудиторным профессионально ориентированным чтением, что вызвано необходимостью приобретения студентами за сравнительно короткий период времени уровня коммуникативной компетенции, который позволит им свободно пользоваться иностранным языком в профессиональной деятельности. Однако повышение эффективности данного процесса невозможно без активизации познавательной деятельности студентов.

Чтение как коммуникативный процесс рассматривается в общем контексте активности личности чтеца как субъекта этой деятельности, где под активностью личности понимается самоорганизация, саморегуляция, формирование личностью себя как субъекта деятельности.

Активность в обучении формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию и проявлением нравственно-волевых качеств обучаемых. В современной методике выделяют три уровня познавательной активности. Первый уровень – воспроизводящая активность (рецепция и репродукция), которая характеризуется стремлением обучаемых понять новое явление, воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу. Второй уровень – интерпретирующая активность (репродукция с элементами продукции) – характеризуется большей устойчивостью волевых усилий, которые проявляются в том, что обучаемый стремится к проникновению в сущность явления, самостоятельно ищет способы решения при возникновении затруднений. Третий уровень активности – творческий (продукция) – предполагает стремление обучаемых применить знания в новой ситуации, то есть перенести знания и способы деятельности в новые условия. Характерной особенностью третьего уровня является проявление высоких волевых качеств, настойчивости в достижении

цели, стойких познавательных интересов. Такая активность, по мнению психологов, обеспечивается наличием высокой степени рассогласования между тем, что обучаемый знал, что уже встречалось в его опыте, и новой информацией, новым явлением. Педагогическим средством, позволяющим включить указанный механизм в действие, является организация самостоятельной исследовательской деятельности обучаемых [5].

Ориентация на формирование активной личности студента имеет прямой выход на личностный аспект овладения языком. В современной дидактике и методике преподавания иностранных языков – это проблема автономии, которая рассматривается как основное средство активизации познавательной деятельности обучающегося. Придание автономного характера процессу обучения чтению на неязыковых специальностях позволяет реализовать условия, необходимые для активизации познавательной деятельности студентов:

- 1) учет интересов и потребностей студентов, который позволит обеспечить связь учебного и профессионального начал;
- 2) осуществление индивидуального подхода в процессе коллективной работы;
- 3) формирование умений осуществления планирования, организации и самоконтроля деятельности чтения;
- 4) формирование умений, связанных с переработкой получаемой при чтении информации.

Готовность студента к автономной деятельности по овладению иностранным языком вообще и профессионально ориентированному чтению в частности всегда индивидуальна. Следовательно, формирование автономии студента предусматривает тщательное и всестороннее изучение учебных возможностей каждого обучающегося и определение на этой основе эффективных условий его развития. Так, на подготовительном этапе обучения на первый план выдвигается использование различных анкет. Такие оценочные формы содержат вопросы, связанные с личностной оценкой реальных ситуаций в области изучения и использования иностранного языка с точки зрения интересов и потребностей студента, его способностей и осознаваемых трудностей, индивидуального стиля и приемов работы [4, с. 84]. Потому на данном этапе целесообразно проведение следующих исследований: тестирование с целью установления уровня развития таких психологических особенностей студента, как зрительная память и словесно-логическое мышление (методика И. А. Зимней), концентрация внимания (методика Н. Д. Гальсковой), анкетирование готовности студентов к автономному овладению навыками чтения на иностранном языке.

Работу на втором – практическом этапе – следует строить на основе данных, полученных в результате проведенных исследований. Основу второго этапа составляют задания, стимулирующие использование следующих стратегий:

- 1) когнитивных (направленных на извлечение, переработку и присвоение субъективно важной информации);
- 2) метакогнитивных (направленных на анализ студентом своей деятельности);
- 3) компенсационных (предполагающих работу с наиболее сложным для восприятия материалом);
- 4) учебного взаимодействия (направленных на межличностное сотрудничество в процессе деятельности).

Приведем примеры заданий, стимулирующих использование указанных стратегий применительно к обучению чтению иноязычной литературы по специальности.

Примерами заданий, стимулирующих использование когнитивных стратегий, являются следующие: отметьте часть текста, содержащую принципиально новую для вас информацию и скажите, представляет ли она для вас профессиональный интерес, если представляет, объясните, почему; используя прочитанный текст, составьте схему прибора (устройства), используя схему, объясните принцип его действия.

В качестве заданий, стимулирующих использование метакогнитивных стратегий, студентам могут быть предложены следующие: определите способ организации процесса чтения текста с целью извлечения информации, которому вы отдадите предпочтение, и объясните свой выбор; проанализируйте варианты установок для выполнения данного задания, выберите вариант, который наиболее четко формулирует задание, нацеливает на его выполнение и соответствует вашей цели чтения.

Стимулируя использование студентами компенсационных стратегий, им целесообразно предложить такое задание: прочитайте еще раз 5-й (6-й и т.д.) абзац текста и сформулируйте его основную мысль.

Задания, стимулирующие использование стратегии учебного сотрудничества: обсудите информацию, представленную в тексте, в группах (парах) и оцените ее значимость и новизну; кратко передайте содержание прочитанного текста группе студентов, которые работали с другим текстом (обмен информацией по содержанию текста).

Вся деятельность преподавателя в процессе организации самостоятельной работы студентов должна быть направлена на ее активизацию. В педагогической и методической литературе описано достаточно большое количество разнообразных приемов активизации самостоятельной работы студентов. Приведем те, которые, по нашему мнению, являются наиболее эффективными в процессе иноязычной подготовки специалистов неязыкового профиля:

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы (временные ориентиры выполнения самостоятельной работы для выработки навыков планирования времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки).

2. Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности посредством бесед, конкретных примеров, фактов.

3. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм осуществления самостоятельной работы.

4. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих методические указания и материалы для решения различных проблемных задач по дисциплине.

5. Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемые в науке и технике.

6. Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.

7. Использование методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).

8. Индивидуализация домашних заданий, а при групповой работе – четкое ее распределение между членами группы.

9. Внесение затруднений в типовые задания; разработка заданий, предполагающих нестандартные решения.

10. Проведение студентами фрагмента занятий (15–20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

11. Назначение наиболее мотивированных студентов консультантами и оказание им всесторонней помощи.

Опыт показывает, что использование указанных приемов способствует активизации творческих возможностей студентов, развитию их мышления, логики, умений самоорганизации и самоконтроля, самоанализа и самооценки. Названные качества формируют личность будущего специалиста вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности.

Существенное внимание при организации самостоятельной работы студентов должно уделяться контролю, поскольку результативность самостоятельной работы обучающихся во многом определяется наличием следующих его способов:

- 1) устного (беседа, рассказ, объяснение, сообщение и др.);
- 2) письменного (сочинение, эссе, реферат, написание тезисов, статей и др.);
- 3) практического (упражнения, тесты и др.) и
- 4) комплексного контроля (составление портфолио, рейтинга и др.)

[6, с. 33].

Несомненно, критерии контроля и оценки должны исходить из целей и задач, которые ставит перед собой преподаватель, предлагая студенту задание. Это может быть проверка владения языковым материалом, знание и умение использовать в своей речи сложные синтаксические конструкции, сложное подлежащее, причастный оборот и т.д. С точки зрения контроля знаний лексического материала следует учитывать возможности расширения

словарного запаса студента за счет овладения общенаучной, специальной и терминологической лексикой. Также преподаватель должен оценить и умения студента аргументировать мысли в пределах функциональных типов высказывания, давать оценку событиям и фактам, уметь выражать мысль разными языковыми средствами и способами. Критериями оценки можно считать полноту раскрытия темы, правильное оформление содержания выполненной работы, языковой уровень задания, его практическую реализацию, умение представить выполненную работу в группе сокурсников, а также вести дискуссию по теме, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

Правильно организованный контроль помогает студентам овладевать умениями и навыками по различным видам речевой деятельности. При контроле самостоятельной работы по иностранному языку следует проверять и оценивать усвоенную обучающимися информацию, создавать установку на изучение новой и закрепление усвоенной информации, проверять эффективность предлагаемых организационных форм и средств самостоятельной работы.

Таким образом, проведенный анализ и опыт практической деятельности показывают, что самостоятельная работа по иностранному языку студентов неязыковых специальностей учреждений высшего образования должна быть неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Она должна быть включена в систему аудиторных и внеаудиторных занятий, осуществлять связь между ними, прививать навыки работы над учебным материалом, активизировать творческие способности, подготавливать к овладению будущей специальностью, а также совершенствовать владение иностранным языком вне стен университета. Проблема активизации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей по иностранному языку является особенно актуальной на современном этапе развития высшей школы, поскольку большие объемы материала и ограниченное количество времени, отведенное на его изучение, требуют от них навыков самостоятельной работы, наличие которых открывает безграничные возможности в области совершенствования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Трудности, возникающие в процессе организации самостоятельной работы по иностранному языку, носят комплексный характер, и их преодоление во многом зависит от овладения техникой и методикой ее организации, а необходимость внедрения различных форм самостоятельной работы студентов является очевидным требованием времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Золотавина, Ф. Г.* Практико-языковое самообразование и мультимедиа / Ф. Г. Золотавина. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. – 163 с.
2. *Лукинова, Н. Г.* Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Лукинова. – Ставрополь : СГУ, 2003. – 117 с.

3. *Коряковцева, Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Изд-во АРКТИ, 2002. – 173 с.
4. *Лобанов, А. П.* Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 108 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издат. центр «Академия», 1999. – 224 с.
6. *Коньшева, А. В.* Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО, 2004. – 135 с.

The article discusses how to arrange independent foreign language studies of non-linguistic students as a means of forming their professional competence. The author reveals the basic principles of its organisation, clarifies the role of the teacher in managing independent work, and presents the means and organisational methods for activating independent work of non-linguistic students.

Поступила в редакцию 19.12.17

И. Г. Колосовская

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются особенности учебно-методического комплекса по иностранному языку, определяется целевое и функциональное назначение издания. Также выделены принципы его моделирования, структура и содержание базового и вариативного компонентов учебно-методического комплекса.

Реализация компетентностной парадигмы в языковом образовании [1] предопределяет необходимость разработки и внедрения учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам, ориентированных на достижение стратегической цели обучения в единстве образовательного, воспитательного и развивающего компонентов и способствующих формированию у обучающихся комплекса ключевых компетенций, обеспечивающих всестороннее иноязычное развитие личности обучающегося за счет качественного усвоения содержания обучения при максимально доступном изложении учебного материала, имеющего выраженную практико-ориентированную направленность.

Выступая в качестве микромоделей системы овладения иностранным языком (И. Л. Бим), УМК отражает современные научные позиции лингводидактики, психолингвистики и методики обучения иностранным языкам. Реализуя цели и содержание языкового образования, дидактические, психологические и методические закономерности организации учебно-познавательного процесса, УМК моделирует процесс взаимосвязанного формиро-

вания компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и отражает инновационные образовательные технологии и приемы овладения иностранным языком.

Вопросы теории учебника иностранного языка изучались (А. Р. Арутюнов, И. Л. Бим, А. П. Бориско, М. Н. Вятютнев, Д. Д. Зуев, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, М. В. Якушев и др.) и продолжают активно исследоваться уже в условиях современной образовательной парадигмы и с учетом актуальных потребностей общества. Открытым остаются вопросы целевого и функционального назначения УМК, принципов его разработки и построения [2; 3; 4; 5; 6].

Продуктивная, целенаправленная деятельность субъектов образовательного процесса напрямую зависит от комплексной реализации в УМК *обучающих, развивающих, воспитательных, мотивационных, информационных, систематизирующих, интегрирующих и навигационных функций.*

Обучающая функция УМК по иностранным языкам обеспечивает формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций за счет концентрической организации учебного материала и уровневого ранжирования средств управления и самоуправления учебно-познавательной деятельностью в соответствии с этапами становления коммуникативных навыков и умений. Воспитательная и развивающая функции заключаются в использовании учебных материалов (текстов, заданий, иллюстраций), имеющих выраженный воспитательный потенциал, соответствующих возрастным психологическим особенностям целевой аудитории, способствующих аффективному и когнитивному развитию личности обучающихся средствами иностранного языка, обеспечивающих усвоение учебного материала на разном уровне овладения (A1 – C2) в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей и выраженных способностей. Мотивационная функция УМК усиливается за счет отбора содержания обучения, демонстрирующего аутентичные образцы иноязычной культуры и позволяющие формировать на их основе готовность к межкультурной коммуникации, а также за счет применения форм и приемов обучения, стимулирующих потребность обучающихся в овладении иностранным языком.

Информативная функция УМК реализуется в способе предъявления предметно-тематического содержания и изложении языкового, речевого и социокультурного материала с учетом принципов научности, когнитивности, проблемности, достаточности и посильности с целью формирования у обучающихся объективного представления об изучаемом иностранном языке и его культуре, правилах речевого и неречевого поведения и стимулирования потребности в учении, что способствует превращению УМК из пассивного носителя информации в активную методическую систему. Функциональный отбор и организация учебного материала, системнодеятельностная основа формирования языковых и речевых навыков, речевых, социокультурных, компенсаторных и учебно-познавательных умений за счет комплекса коммуникативно ориентированных

упражнений и творческих проблемных заданий позволяют реализовать систематизирующую функцию УМК в триаде «знать – уметь – владеть». Предметно-тематическое содержание учебного предмета «Иностранный язык» обеспечивает потенциальную возможность учета межпредметных связей в УМК по иностранному языку, что позволяет максимально реализовать интегрирующую функцию в отбираемых текстовых материалах и моделируемых проблемных ситуациях и заданиях.

С учетом современных условий овладения иностранным языком, уровня развития информационно-коммуникационных технологий, образовательных ожиданий обучающихся навигационная функция приобретает новое наполнение. Обеспечивая управление процессом овладения иностранным языком и продвижения по образовательному контенту, функция выражается в дополнении содержания *базового (инвариантного) компонента* учебного пособия *вариативным* посредством системы навигации (условные обозначения) и гипертекста (ссылки на ресурсы удаленного доступа в сети).

На примере национальных УМК по французскому языку для учреждений общего среднего образования (II и III ступени общего среднего образования, повышенный уровень) рассмотрим структуру и содержание вариативного компонента издания. Вариативный компонент представлен *электронным приложением* (компакт-диск) и *приложением удаленного доступа* (электронные средства обучения; учебные интернет-ресурсы), которые позволяют дифференцировать и индивидуализировать учебно-познавательный процесс, реализовывать персональные образовательные стратегии обучающихся. В электронное приложение к учебному пособию включены дополнительные дидактические модули для работы обучающихся с языковым, лингвострановедческим и речевым материалом, справочные материалы и комплексы заданий для осуществления проектной учебно-познавательной деятельности по тематическим разделам учебного пособия. Для осуществления эффективной навигации внутри разделов в базовом компоненте используются условные обозначения в виде пиктограмм. Приложение удаленного доступа представлено *электронными образовательными ресурсами (ЭОР)* и *аннотированными перечнями* видеоподкастов. ЭОР, размещенные на интернет-портале научно-методического учреждения «Национальный институт образования» (<http://e-vedy.adu.by>), включают справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули, содержательно охватывающие весь курс обучения учебному предмету на II и III ступенях общего среднего образования и структурированные по классам и разделам УМК. Справочно-информационные модули представлены лингвострановедческим словарем-справочником, целью которого является презентация и толкование иноязычных реалий, отобранных в соответствии с программными требованиями и предметно-тематическим содержанием учебного комплекса, с учетом целевой аудитории и на основании критериев репрезентативности, типичности и контрастивности.

Задания контрольно-диагностических модулей нацелены на развитие у учащихся умений самостоятельной работы по иностранному языку в условиях информационной образовательной среды и (само-) анализа процесса овладения лексико-грамматическим материалом, его активизации в рецептивных видах речевой деятельности. Интерактивные модули включают проектные задания (веб-квесты), позволяющие объективно оценить владение учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией в рамках темы/проблемы. Методические рекомендации и пошаговые инструкции позволяют обучающимся выполнять задания в автономном режиме.

В соответствии с принципом функциональной связанности учебного материала в УМК размещены переходы (гиперссылки) на лингвострановедческие информационные ресурсы (<https://vimeo.com/user51516712>) с целью представления обучающимся актуальной и релевантной аутентичной информации о стране и культуре изучаемого языка и формирования на их основе коммуникативных навыков и умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Аннотированные перечни видеоподкастов структурированы по годам обучения и предметно-тематическому содержанию обучения французскому языку на повышенном уровне.

Современное издание должно реализовывать идею *адресно направленного* учебника, учитывающего контекст изучения иностранного языка и обеспечивающего продвижение обучающегося по индивидуальной образовательной траектории. Такая направленность достигается за счет следования общедидактическим принципам научности, воспитывающего и развивающего обучения, сознательности, достаточности и посильности, логичности, системности и последовательности, наглядности, творческой активности, индивидуализации и дифференциации, преемственности. В таком УМК реализуются основные методические принципы коммуникативно ориентированного обучения. *Коммуникативная направленность* процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции реализуется через обучение иностранному языку как средству социального взаимодействия, формирование у обучающихся готовности к осуществлению межкультурного общения с носителями иностранного языка и осуществляется через постановку конкретных и достижимых целей изучения в виде речемыслительных задач, использование коммуникативных установок к заданиям, преобладание условно-речевых и речевых упражнений, ролевых игр и проектов. Проблемное изложение учебного материала, использование текстовых материалов для вербализации коммуникативного минимума во всех видах речевой деятельности, создание социально детерминированных ситуаций иноязычного общения создают благоприятные условия для речемыслительного творчества учащихся. *Ситуативность* обеспечивается посредством моделирования в УМК ситуаций иноязычного общения. Ситуация как интегративная модель социальных, деятельностных и нравственных отношений субъектов общения выступает основой для мотивации речевой деятельности обучающихся. При этом *аутентичность* общения в разных типах речевых ситуаций задается проблемностью заданий, приемом «информативного неравенства», ролевым характером речевого взаимодействия.

Идея адресно направленного УМК реализуется в отборе и методической организации содержания обучения: знаниями и правилами оперирования языковым и речевым материалом в виде правил-инструкций, памяток; языковым минимумом, вербализирующим речевые намерения обучающихся; типичными и контрастивными для реализации диалога культур фактами иноязычной культуры; речевыми интенциями и речевыми моделями их реализации; текстотекой, включающей печатные и аудиальные тексты, ссылки на видеофрагменты в сети; ситуациями общения в виде коммуникативных проблемных, ролевых заданий; иерархической системой упражнений, учитывающей специфику поэтапного формирования речевых навыков и умений. *Поэтапность формирования речевых навыков и умений* является одним из базальных принципов организации содержания, определяющим его циклическую организацию и концентрическую подачу учебного материала, преемственность и повторяемость языкового и речевого материала посредством иерархической системы упражнений, что в результате обеспечивает структурное единообразие учебного пособия.

Понимание обучающимися ситуативных, социальных и контекстуальных правил речевого поведения, языковое выражение изучаемых коммуникативных категорий достигаются благодаря использованию в УМК комплекса дидактических материалов, нацеленных на *взаимосвязанное изучение функции и формы* иноязычных средств. При этом комплексы упражнений должны учитывать специфику обучения каждому аспекту языка и виду речевой деятельности в отдельности и одновременно обеспечивать взаимосвязанный характер тренировки и применения речевых навыков и умений для успешного овладения содержанием обучения при ведущей роли устной практики.

Индивидуализация УМК осуществляется за счет учета потребностей и ожиданий обучающегося. Личностные потребности определяются способностями и возможностями обучающихся, сферой интересов и мировоззрений личности; когнитивные определяются индивидуальными целями, приоритетами, потребностями и стилем обучения, общими и специальными стратегиями и приемами учения; социальные учитывают жизненный, языковой, речевой и культурный опыт, отношение к изучаемому иностранному языку и культуре, статус личности в коллективе, предрасположенность к различным формам работы.

Являясь центральным элементом открытой, индивидуально ориентированной образовательной среды, УМК как средство формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции должен предусматривать возможность реализации индивидуальной образовательной стратегии, методической трансформации, замены, сокращения или расширения учебного материала, изменения последовательности его подачи и порядка выполнения заданий в зависимости от решаемых в конкретных условиях обучения образовательных, воспитательных и развивающих задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Бим, И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / И. Л. Бим // *ИЯШ*. – 2002. – № 3. – С. 3–9.
3. Мильруд, Р. П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? / Р. П. Мильруд // *ИЯШ*. – 2005. – № 8. – С. 12–18.
4. Низовая, И. Ю. Теория и практика создания электронного учебника по русскому языку как иностранному : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. Ю. Низовая. – М., 2001. – 193 с.
5. Хуторской, А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // *Педагогика*. – 2005. – № 4. – С. 10–18.
6. Якушев, М. В. Перспективы развития теории учебника иностранного языка / М. В. Якушев // *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. – 2015. – № 1. – С. 50–54.

The article focuses on the peculiarities of foreign language book series, defines their purpose and functions, the principles of modeling, the structure and content of the basic and variable components of book series.

Поступила в редакцию 04.05.18

А. С. Корневская

О КОМПЛЕКСЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ УЧАЩИМИСЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ МОДЕЛЯМИ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

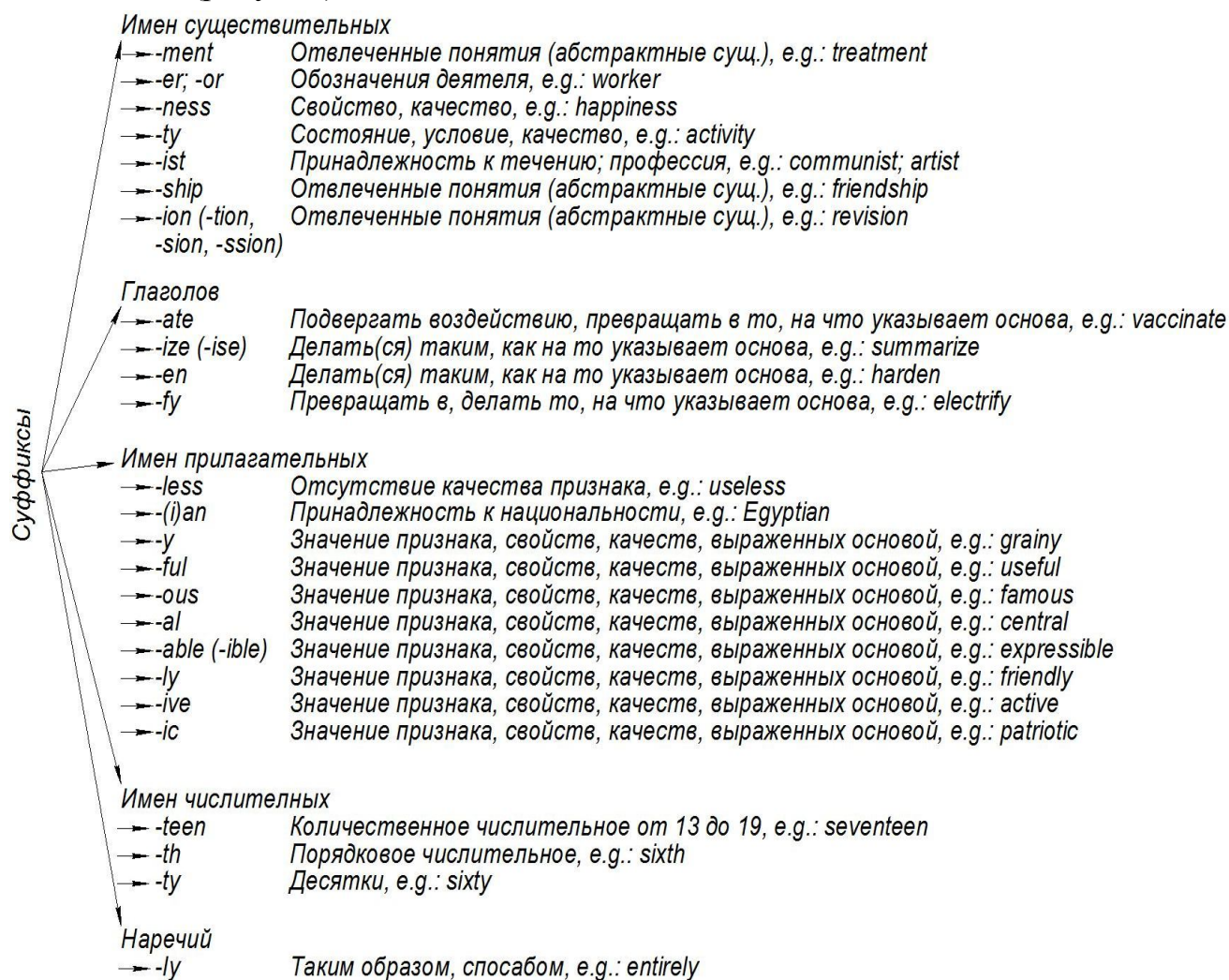
Статья посвящена рассмотрению комплекса упражнений по обучению процессу словообразования в английском языке, а именно с применением словообразовательных моделей на основе графических организаторов. Выявлено, что англоязычные словообразовательные модели позволяют развивать умение использовать языковые средства адекватно ситуации общения в монологической речи учащихся. Следует также отметить, что наглядность процессов словообразования содействует порождению грамматически и лексически грамотно оформленной монологической речи.

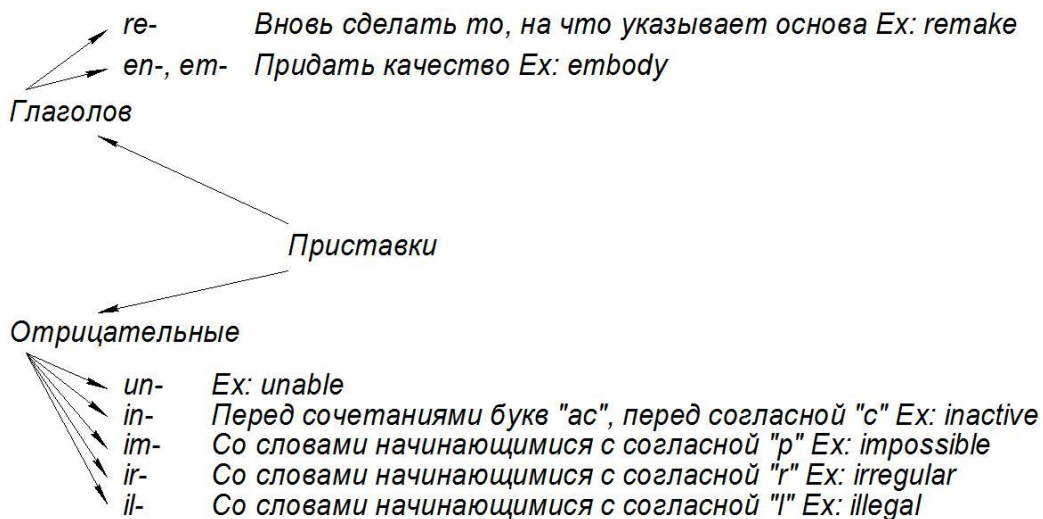
Овладение словообразовательными моделями в единстве с когнитивными структурами знаний предполагает использование целенаправленного комплекса упражнений, который представляет собой совокупность последовательно структурированных упражнений, обеспечивающих поэтапное обучение словообразовательным моделям с целью формирования лексико-грамматического навыка у учащихся и активизацию данных моделей в монологической речи. Комплекс упражнений включает три типа задач: когнитивные, языковые и коммуникативные. В зависимости от этапа овладения словообразовательными моделями одна из задач становится генеральной, однако в целом преобладают когнитивные и коммуникативные

задачи, ввиду того, что комплекс упражнений направлен на активизацию словообразовательных моделей в монологической речи учащихся. Комплекс подразумевает развитие умений решать когнитивные и коммуникативные задачи, возникающие в процессе иноязычной речевой деятельности [1; 2].

Коммуникативные задачи подлежат решению, если учащийся владеет когнитивными знаниями и речевыми умениями, позволяющими проанализировать ситуацию, выбрать необходимые единицы в соответствии с моделью и вербализовать их. Решение языковых задач обеспечивает функционирование лексических единиц в соответствии с нормами языка, а решение коммуникативных задач – достижение целей коммуникации. В процессе коммуникации задачи должны быть реализованы в совокупности.

Комплекс упражнений по совершенствованию лексико-грамматического навыка словообразования в монологической речи объединяет три этапа. На первом этапе осуществляется структурированное введение способов словообразования и уточнение их значений с актуализацией фоновой информации. Способы словообразования в английском языке предъясняются системно и наглядно, посредством ментальной карты, отображающей декларативные знания и значения. С помощью визуальной репрезентации учащийся осведомлен о наличии в модели изучаемых суффиксов и приставок, а также процессов их присоединения при изменении морфологического класса слов (рисунок).





Ментальные карты декларативных знаний

Первый этап характеризуется применением когнитивных и коммуникативных задач в упражнениях, которые способствуют созданию ситуаций общения. Формируются лексические и грамматические знания употребления словообразовательных единиц в монологической речи.

– *The word cloud (below) consists of useful words for talking about books. Using the mind map of suffixes, you should define their parts of speech. Explain your answers.*



– *Express your opinion on following questions, “Is reading books important today?” Use the words from the word cloud. What role does it play in your life? Can people live without books nowadays?*

Model: *Nowadays, reading books becomes lifeless for people, regardless of this fact, it plays unbelievable role in people’s life. For example, in my life, books help me to broaden my outlook and to improve my knowledge.*

На втором этапе внимание обучаемых акцентируется на конкретных словообразовательных моделях. Структурируется информация за счет уточнения и отработки лексических единиц в контексте и в моделях. Использование употребляемых лексических единиц в контексте отражает взаимосвязь и отличия лексических единиц. Визуальная репрезентация лексических единиц позволяет анализировать, осуществлять выбор лексических и грамматических единиц и использовать их в речи.

– Conduct a survey. Interview your classmates and fix their answers in the diagram below. Use the questions.

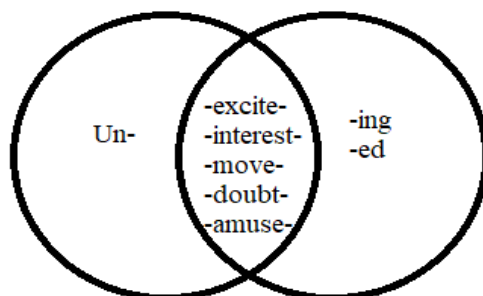
- 1) Do you like reading books?
- 2) Do you often read books?
- 3) Have you got your favourite books? Can you name them?
- 4) Do you prefer watching films on books than reading them?

Student 10.				
Student 9.				
Student 8.				
Student 7.				
Student 6.				
Student 5.				
Student 4.				
Student 3.				
Student 2.				
Student 1.				
	Question №1.	Question №2.	Question №3.	Question №4.

Yes	+
No	-

– Report the results of your survey. Use Venn Diagram and the mind map of prefixes in your answer.

Model: Alex likes reading books. He often reads books because reading is interesting and relaxing. He has got his favourite books. Alex prefers reading books to watching films on them as films are unamusing and unexciting.



– Listen to some teenagers talking about books. Complete their opinions with missing words.

a) In my opinion, a book is one of the greatest wonders of the world. It's the most important, effective and ... forms of art nowadays. It doesn't only entertain us, it educates us and it moves our feelings. It takes us to another world, another reality. A book ... our life;





b) A book was really popular last century. Today is the time of cinema and the Internet. The ... of the books world doesn't attract people. They took the biggest part of our time and interests. People have the ... mood concerning books. A book is the art of yesterday;

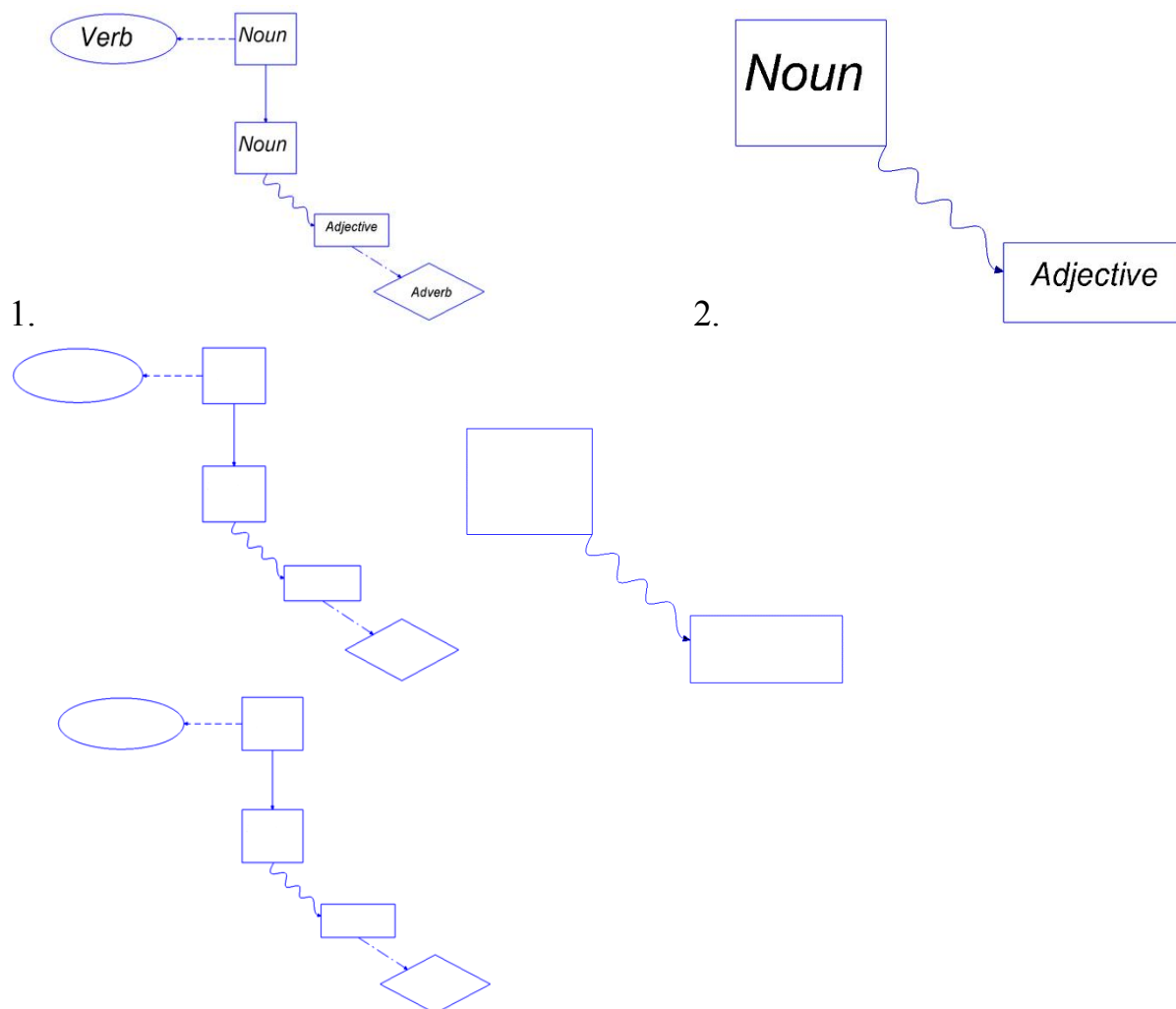
c) *I'm fond of books because they can be different, so everyone can find something for themselves. It's the most significant entertainment for me. Reading books helps me to ...;*

d) *For me, reading a book is the best relaxation. I'm sure that a book makes our life better. It helps to forget about everyday problems. When we read books we have a rest and we start to live in a world of*

– Look through the opinions and say if they are different from yours. Who do you agree with? Why? Use the highlighted expressions.

– You see two word building models below. The appropriate words for them you've completed in the previous exercise. Complete the models. Be attentive to the symbols of parts of speech and the connections among them.

Part of speech	Connection among parts of speech
Noun 	N - - - - -> V
Verb 	N ———> N
Adjective 	N ~~~~~> Adj
Adverb 	Adj - - - - -> Adv



На третьем завершающем этапе происходит активизация словообразовательных моделей в монологической речи. Используются упражнения для реализации единства овладения словообразовательными моделями и когнитивными структурами знаний. Коммуникативно-когнитивные упражнения предоставляют возможность для совершенствования речевых лексико-грамматических навыков словообразования. Данные упражнения позволяют выполнить перенос приобретенных знаний и навыков в новые ситуации для решения поставленных коммуникативных задач, что обеспечивает глубину когнитивного познания изученного материала.

– *Complete the booklet. The following questions will help you:*

- 1) *Why is book required for people?*
- 2) *What are the benefits for brain?*
- 3) *Why does it useful for future?*
- 4) *What inner resources does it reveal?*

One day – many opportunities

Book is our unexpected ... (help).

It is required for people because it has got some ... (benefit): mental ... (stimulate), free ... (entertain), stress ... (reduce), it brings about ... (tranquil).

It is useful for future ... (educate), for example: books improve our ... (know) and contain new ... (inform). It is good for vocabulary ... (expand), memory ... (improve) and attention ... (concentrate).

The book reveals the inner resources for personal ... (develop) and professional ... (prepare).

– *Imagine you are an owner of a café. Prepare your booklet. There is a model of this booklet in the previous exercise. Present it to your visitors. Try to impress them to read a lot and to support the action “One day – many opportunities”. Share your books with others in our café’. To sound more convincing make it more impressive and amazing with a help of eloquent words.*

В разработанном комплексе предпринята попытка осуществления обучения словообразованию, а именно использование словообразовательных моделей в монологической речи на основе коммуникативно-когнитивного подхода. При данном подходе происходит активизация всех фоновых и полученных знаний и навыков, хранящихся в когнитивной системе учащегося, и их использование в речевой деятельности [3]. Предметное содержание представляют разработанные словообразовательные модели и процессуальный компонент – графические организаторы. Используемые модели когнитивного, языкового и коммуникативного типов способствуют реализации единства овладения словообразовательными моделями и когнитивными структурами знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стереотип. – М. : Издат. центр «Академия», 2007. – 336 с.
3. Григоренко, С. Е. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку / С. Е. Григоренко, И. В. Сагалаева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 261–265.

The article is devoted to the set of exercises on mastering word-formation models in students' monological speech of the most widespread word building processes. The use of models allows to enlarge students' word scope, develop their skills in the process of word formation and the adequate use of lexico-grammatical units according to the communicative task in productive types of speech.

Поступила в редакцию 23.04.18

И. А. Меньшенина

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ УЧЕБНИКОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме определения принципов отбора лексического материала для обучения иностранному языку студентов медицинского учреждения высшего образования. В статье приводится классификация принципов отбора лексического материала, каждый из которых рассматривается в рамках специфики подязыка медицины. В результате проведенного исследования установлены основные принципы отбора лексических единиц для обучения иностранному языку студентов 1 курса специальности «Лечебное дело» Витебского государственного медицинского университета.

Целью преподавания иностранного языка в неязыковых учреждениях высшего образования является практическое овладение языком обучающимися. В условиях медицинского университета основными практическими навыками овладения иностранным языком являются:

- 1) коммуникативные навыки, то есть умение вести беседу на иностранном языке;
- 2) навыки чтения, то есть умение оперативно пользоваться научной информацией в своей профессиональной деятельности [1].

Чтобы научиться вести беседу в рамках специальности, студенты должны активно знать значения наиболее употребительных слов и их

произношение. При чтении литературы по специальности рецептивный словарный запас студентов должен быть достаточным для понимания основного содержания без применения словаря или используя его минимально.

Для достижения вышеперечисленных целей на всех этапах обучения иностранному языку в медицинском учреждении высшего образования особенно большое внимание уделяется работе над лексической стороной речи. Вопрос рационального отбора лексических единиц всегда остро стоял перед составителями учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения иностранному языку в неязыковых учреждениях высшей школы.

Лексический уровень языка является сложной системой, включающей большое количество всевозможных связей. Поэтому из множества лексических единиц, предлагаемых обучаемому, необходимо выбрать ту часть, которая по своему составу и объему будет соответствовать целям обучения. «Отобранный минимум лексики должен при этом с достаточной надежностью обеспечивать развитие речевых умений и навыков, требуемых программой, быть посильным для данного контингента учащихся в рамках учебного регламента, способствовать решению образовательных и воспитательных задач» [2].

Создание лексического минимума для конкретного подъязыка необходимо начинать с определения принципов отбора лексических единиц.

В своей работе Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез классифицируют все предложенные авторами принципы отбора лексического материала по характеру признаков и показателей на три группы: *методические, лингвистические и статистические* [3, с. 294].

Рассмотрим данные группы принципов более подробно с точки зрения их применения при отборе лексического материала подъязыка медицины.

М е т о д и ч е с к и е принципы учитывают:

- 1) тип учреждения образования;
- 2) цели обучения (этап обучения, специализация обучающихся);
- 3) условия обучения (объем учебного времени, численность группы и т.д.), исходный уровень владения иностранным языком и т.д.);
- 4) принадлежность слов к темам, зафиксированным в программах: при этом учитывается не только соответствие лексики изучаемой теме, но и важность понятий, которые она отражает [3, с. 296].

Целью нашего исследования является определение принципов отбора лексического материала для обучения иностранному языку студентов 1 курса специальности «Лечебное дело» Витебского государственного медицинского университета. Количество человек в группе составляет в среднем 12.

На изучение дисциплины «Иностранный язык» в ВГМУ отводится 228 учебных часов, из которых аудиторные составляют 150 часов [4]. Исследования в сфере лексикологии говорят о том, что понимание общего содержания текста гарантируется знанием не менее 85 % словоформ [5]. Такие требования объясняются психолингвистической природой понимания. Незна-

ние отдельных слов ведет к тому, что обозначаемые ими понятия не учитываются в формировании мысли, что, вследствие поэтапного восприятия, искажает понимание либо приводит к полному непониманию предложения, а в дальнейшем, с определенной долей вероятности, и всего текста.

Вышеизложенное позволяет сделать следующий вывод: при отборе лексического минимума следует опираться на такое сочетание принципов отбора, которое обеспечивало бы максимальный охват лексики данного подъязыка специальности. Однако, при недостатке времени для надежного закрепления каждой новой единицы большое количество слов лексического минимума ведет к внутренней интерференции, перегрузке оперативной и долговременной памяти. Таким образом, учитывая ограниченное количество учебного времени, отводимого на изучение иностранного языка, одним из путей оптимизации усвоения лексического минимума в условиях медицинского учреждения высшего образования является соблюдение требования об уменьшении его объема.

Принцип тематической важности определяется как отбор слов определенной тематики. Соответственно, в лексический минимум английского языка для лечебного факультета ВГМУ должны быть включены лексические единицы по следующим 15 темам, зафиксированным в учебной программе курса «Иностранный язык» ВГМУ [1].

1. «ВГМУ» («VSMU»).
2. «Медицинское образование в Республике Беларусь» («Medical Education in the Republic of Belarus»).
3. «Медицинское образование за рубежом» («Medical Education abroad»).
4. «Скелетно-мышечная система» («Skeletal-Muscular System»).
5. «Сердечно-сосудистая система» («Cardio-vascular System»).
6. «Дыхательная система» («Respiratory system»).
7. «Пищеварительная система» («Digestive System»).
8. «Вирусы и бактерии» («Viruses and Bacteria»).
9. «Болезни сердечно-сосудистой системы» («Pathology of Cardio-Vascular System»).
10. «Болезни дыхательной системы» («Pathology of Respiratory System»).
11. «Болезни пищеварительной системы» («Pathology of Digestive System»).
12. «История болезни» («History Taking»).
13. «Медицинское обслуживание в Республике Беларусь» («Medical Service in the Republic of Belarus»).
14. «Медицинское обслуживание за рубежом» («Medical Service Abroad»).
15. «Охрана окружающей среды» («Environment Protection»).

Принцип важности понятия имеет свои недостатки при отборе учебного лексического материала для обучения иностранному языку студентов медицинского учреждения высшего образования. Каждая из многочисленных узких специальностей подъязыка медицины в свой словарный состав

включает большое количество терминов и интернациональных слов, которые являются важными и незаменимыми в рамках одной специальности, однако для языка других сфер медицины они не представляют важности и могут быть заменены синонимами.

Краткие медицинские словари по узким специальностям, отобранные по принципу «важности», включают по каждой отдельной дисциплине до 1 000 и больше терминов. Так как медицинских наук больше 20, то получается, что более полный словарь содержит не менее 20 000 терминов. Усвоить такое количество терминов нет возможности и нет необходимости, так как многие из этих терминов, возможно, никогда не понадобятся врачу в его практике.

Лингвистические принципы отбора лексического материала были разработаны Л. В. Щербой и И. В. Рахмановым. Три из предложенных принципов являлись основными (1–3), остальные (4–7) – дополнительными [3, с. 294]. Это принципы:

- 1) сочетаемости;
- 2) стилистической неограниченности;
- 3) семантической ценности;
- 4) словообразовательной ценности;
- 5) многозначности слова;
- 6) строевой способности;
- 7) частотности.

Остановимся на каждом из этих принципов в отдельности.

Согласно *принципу сочетаемости* ценность лексики определяется в зависимости от ее способности согласовываться с другими словами. При отборе словаря для обучения студентов медицинского учреждения высшего образования не представляется возможным принять данный принцип в качестве основного, так как ряд употребительных слов не сочетается с другими.

Принцип стилистической неограниченности, который означает отбор слов, не связанных узкой сферой употребления, не может учитываться при отборе лексического словаря для обучения студентов медицинского учреждения высшего образования, так как язык медицины относится к научному стилю, для которого характерны строгий отбор языковых средств и тяготение к нормированной речи.

Принцип словообразовательной ценности подразумевает способность слова образовывать производные, а также создавать предпосылки для лексической догадки и самостоятельной семантизации [3, с. 295]. В лексическом составе подязыка медицины выделяют четыре основных слоя. Это лексика:

- 1) терминологическая;
- 2) общенаучная;
- 3) общеупотребительная;
- 4) интернациональная [6, с. 44].

Терминология – одна из главных особенностей научного стиля. Однако медицина, как ни одна другая наука, изобилует терминами. Терминологический слой языка медицины характеризуется постоянным, неуклонным

пополнением языка новыми терминами. Этому способствует и интенсивное развитие медицины, и широкое внедрение в медицинскую науку и практику достижений научно-технического прогресса, и появление новых методов диагностики и лечения, новейших приборов и инструментов медицинского назначения, а также прогресс в области таких наук, как рентгенология, биохимия, генетика и др. Лингвистическим материалом для обозначения нового понятия, нового явления, как правило, являются уже существующие термины чаще греческого и латинского происхождения. Например, термин *cholecystography* ('холецистография') образован от *chol/e* ('желчь'), *cyst/o* ('пузырь') и *-graphy* ('изображение').

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что принцип словообразовательной ценности играет важную роль при отборе учебного словаря подъязыка медицины. В то же время следует отметить, что особое значение данный принцип приобретает при формировании рецептивного словаря для обучения чтению и пониманию, где есть возможность применить лексическую догадку и семантизировать слово самостоятельно. Однако при обучении говорению, то есть для формирования продуктивного словаря, данный принцип играет незначительную роль, так как при выражении своих мыслей мы можем оперировать лишь хорошо усвоенными словами.

Согласно *принципу многозначности слова* в словарь-минимум необходимо включать слова, имеющие несколько значений. При этом следует учитывать: чем больше значений имеет слово, тем важнее его знать. Этот принцип нельзя рассматривать как значимый для составления учебного словаря медицины, так как слова данного подъязыка должны точно выражать мысль и поэтому в подавляющем большинстве однозначны.

Принцип семантической ценности подразумевает, что отбираемые слова должны выражать наиболее важные понятия, соответствующие изучаемой тематике. Данный принцип важен для определения лексического материала медицинского подъязыка, так как он реализуется с одной стороны сокращением числа лексических единиц путем выделения наиболее функционально ценных слов. Со стороны же профессиональной направленности материала на основе данного принципа будут отобраны редкие, но используемые в профессиональной медицинской сфере слова.

Под *принципом строевой способности* понимается способность слова нести какую-либо конструктивную функцию в языке, либо в качестве фразеологического оборота, либо в качестве служебного слова [7, с. 49]. Служебные слова, рекомендуемые для отбора по этому принципу, имеют очень высокие частоты. П. Гиро отмечает, что «служебные слова в количестве от 150 до 200 представляют половину речи, т.е. текст в 20000 слов после отбрасывания служебных слов уменьшается до 10000 слов» [8, с. 38].

Несмотря на вышесказанное, принцип строевой способности не может рассматриваться в качестве основного при отборе учебного лексического материала подъязыка медицины.

Критерий частотности рассмотрим в рамках третьей группы принципов отбора – статистических. Принципы этой группы позволяют определить количественные показатели лексики и выделить слова, наиболее часто встречающиеся в конкретном языковом материале. Основными статистическими принципами отбора являются частотность и распространенность [3, с. 294]. Частотность определяется как суммарное количество употреблений того или иного слова в источнике. Под распространенностью понимается количество источников, в которых данное слово встречается.

Использование принципа частотности при отборе лексического материала для обучения иностранному языку долгое время вызывало много споров. Учеными был выявлен ряд недостатков. Р. М. Фрумкина отмечала, что достоверные показания принцип частотности дает только в рамках первой тысячи слов [9]. За пределами этих узких количественных параметров он теряет свое значение, поскольку в дальнейшем повторяемость слов является весьма незначительной. Также некоторые слова встречаются одинаково часто во всех источниках, в то время как другие, показывая высокую частотность в одном источнике, совсем не появляются в остальных.

Однако, несмотря на вышеизложенные недостатки, по мнению большинства исследователей, *принцип частотности* является ключевым для построения лексических минимумов профессионально ориентированного обучения. Способность сравнительно небольшого количества часто встречающихся слов покрывать большую часть текста доказана многочисленными статистическими исследованиями. Однако в рамках отбора лексики для обучения подъязыку при анализе частотности должны учитываться не только строевые слова, но и все лексические слои, составляющие основу подъязыка.

Помимо перечисленных выше положительных критериев, Л. В. Щербой и И. В. Рахмановым были разработаны отрицательные критерии [3, с. 296], которые, на наш взгляд, необходимо учитывать при отборе учебного словаря подъязыка медицины. В соответствии с данными критериями в словарь не включаются:

1) те слова, которые имеют общие корни в родном и иностранном языках;

2) производные, сложные слова или термины, выраженные термино-сочетанием, при условии, что они могут быть семантизированы учащимися на основе знания элементов словообразования или компонентов сочетания. Например, если в словаре есть *to inflame* ('воспалиться'), то нет необходимости вводить еще и *inflammation* ('воспаление') или *inflammatory* ('воспаленный').

Учитывая специфику языка медицины, в отбираемый учебный лексический материал следует включить суффиксы, аффиксы и терминологические элементы. Знание данных компонентов может во многом расширить потенциальный словарный запас учащихся, так как они составляют своеобразное «термино-

логическое ядро» и являются базой для образования менее частотно употребляемых слов и все увеличивающегося числа вновь возникающих терминов. По подсчетам А. М. Шпака, усвоение 300 правильно отобранных терминологических элементов, префиксов и суффиксов позволяет семантизировать до 15 000 современных терминов [10, с. 20]. За единицу отбора префиксов и терминологических элементов автор предлагает принимать графему в каждом из ее значений. За единицу отбора суффиксов – аллоформу.

Факторами, характеризующими ценность отбираемых элементов, являются: 1) количество основ, с которыми может сочетаться данный элемент; 2) употребительность в производных; 3) частотность.

Чем выше эти показатели, тем больше оснований для включения лексемы в список.

Подводя итог вышесказанному, основными принципами отбора учебного лексического материала подъязыка медицины следует считать:

- 1) принцип частотности;
- 2) принцип словообразовательной ценности;
- 3) принцип семантической ценности;
- 4) принцип тематической важности.

Применение отобранных нами принципов построения лексического минимума подъязыка медицины дает возможность наиболее рационально определить единицы, подлежащие усвоению, и, следовательно, повысить эффективность курса иностранного языка медицинского учреждения высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Типовая учебная программа по учебной дисциплине «Иностранный язык» для специальностей: 1-79.01.01 «Лечебное дело», 1-79.01.02 «Педиатрия», 1-79.01.03 «Медико-профилактическое дело», 1-79.01.04 «Стоматология». – Минск : Учеб.-метод. объединение по мед. образованию, 2014. – 27 с.
2. *Латидус, Б. А.* Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Латидус. – М. : Высш. шк., 1986. – 145 с.
3. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак-тов. иностр. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Типовой учебный план специальности 1-79.01.01 «Лечебное дело». – Минск : Мин-во обр. Респ. Беларусь, 2017. – 2 с.
5. *Вайсбурд, М. Л.* Синтетическое чтение на английском языке в V–VIII классах средней школы / М. Л. Вайсбурд. – М. : Просвещение, 1969. – 128 с.
6. *Колобаев, В. К.* Лексический состав подъязыка медицины (статистика словаря и методика преподавания) / В. К. Колобаев // Квантитативные методы отбора учебного материала по иностранному языку для неязыкового вуза : сб. науч. тр. / Урал. гос. ун-т ; под ред. Т. А. Широковой. – Свердловск, 1990. – С. 43–50.

7. Кондратьева, В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка : учеб.-метод. пособие / В. А. Кондратьева. – М. : Высш. шк., 1974. – 120 с.
8. Guiraud, P. Les caracteres statistiques du vocabulaire / P. Guiraud // Essai de méthodologie. – Paris, 1954. – P. 38–40.
9. Фрумкина, Р. М. Статистические методы изучения лексики / Р. М. Фрумкина. – М. : Наука, 1964. – 110 с.
10. Шпак, А. М. Рационализация методов изучения специальной лексики в неязыковом вузе / А. М. Шпак // Винниц. гос. мед. ин-т. – Винница, 1962. – 40 с.

The article describes the principles of the selection of lexical material for teaching foreign language to students of medical universities, examines each principle considering specific character of medical sublanguage. As a result of the research the basic principles of selecting lexical units for teaching the English language to the first-year students of the specialty “General Medicine” of Vitebsk State Medical University are established.

Поступила в редакцию 19.02.18

П. Н. Резько

ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье автор на примерах из собственной практики преподавания английского языка студентам экономических специальностей БрГТУ показывает возможные способы повышения их креативного потенциала, выделяя два ключевых аспекта: психолого-педагогический и методический. Первый ставит первоочередной задачей убедить студентов, что в них заложен потенциал для творчества, научить их мыслить нестандартно, за пределами лимитирующих рамок. Второй заключается в применении на занятиях активных методов обучения, которые строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. В рамках второго аспекта особое внимание уделяется таким методам активного обучения, как деловая игра и метод проектов.

В современных условиях обществу требуются специалисты, обладающие креативным мышлением, способные к импровизации, к выработке нетрадиционных решений в проблемных ситуациях. Креативное мышление дает возможность посмотреть на вещи с различных точек зрения и, отказавшись от собственных предубеждений, найти новые пути решения проблем.

Особенно это актуально для студентов экономических специальностей, ведь бизнес – это жесткая и конкурентная среда, которая не прощает ошибок, поэтому современный рынок труда требует от людей, делающих карьеру

в сфере экономики и финансов, не только профессиональных знаний и навыков, но и умений оперативно принимать нестандартные решения. Как-то П. Друкер сказал: «В бизнесе прибыль приносят только два направления: маркетинг и инновации. Остальное – затраты» [1, с. 64]. И качественное функционирование этих обоих элементов невозможно без развития креативного мышления будущих сотрудников компаний и владельцев бизнеса. Именно поэтому данный тип мышления необходим будущим сотрудникам и собственникам, чтобы сделать свои предприятия конкурентоспособными и внести посильный вклад в улучшение состояния национальной экономики.

Креативное мышление – это умение, в первую очередь, нестандартно подходить к решению любой проблемы – от подготовки к занятиям до приготовления пищи и уборки квартиры. При этом креативность и творчество – не стопроцентные синонимы. Творчество – это процесс создания новых материальных и духовных ценностей. Оно акцентировано на моделировании художественных образов и их воплощении в каком-либо сценарии или предмете. Креативность – это способность человека к генерации принципиально новых, неведомых ранее идей [2]. Параллельное развитие обоих типов мышления позволяет достигать максимальных результатов в любой деятельности.

По мнению психологов, креативностью обладает практически каждый человек, но пользоваться ею могут только те, кто верит, что на это способен [3]. Таким образом, если убедить учеников, студентов или работников в их способности видеть решение проблем нестандартно, то они смогут найти креативный подход к этому вопросу. А если пресекать инициативу, регулярно акцентировать внимание на ошибках, то в нашем социуме будут преобладать посредственные личности, которых мы создали сами. При этом, конечно, чтобы решить проблему нестандартным способом, необходимо обладать хорошим запасом знаний. Если человек не умеет пользоваться газовой плитой и миксером – он не приготовит хороший торт, а в случае, когда преподаватель не владеет классическими методами ведения занятий – вряд ли он сможет вести занятия, например, в рамках технологии дизайн-мышления.

Таким образом, первоочередной задачей хорошего преподавателя является убедить обучаемых, что в них заложен потенциал для творчества, донести до них, что креативные люди первыми реагируют на перемены и не подвержены стереотипам, предубеждениям и предрассудкам; объяснить, что креативный человек практически всегда успешен, он легко находит применение своим способностям (не путать с антисоциальностью – «я настолько талантлив и своеобразен, что обычным людям меня не понять»); разъяснить, что важно находить собственные варианты выполнения заданий, мыслить за пределами лимитирующей рамки (у американцев есть хорошее выражение: «thinking outside the box»).

Решить данные задачи невозможно без личного примера преподавателя и применения им активных методов обучения, ключевым элементом которых

является обратная связь, предполагающая свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемной ситуации, что в свою очередь помогает обучающимся проявлять высокий уровень активности. Исследования показывают, что именно на активных занятиях – если они ориентированы на достижение конкретных целей и хорошо организованы – студенты часто усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя [4, с. 4]. Обучение, которое можно применить, – это гораздо более эффективное приложение времени педагога и средств общества, нежели то, которое оставляет обучаемых пассивными, при этом утомляя педагога однообразием, и вскоре забывается, потому что оно не используется на практике и не совершенствуется.

На занятиях по иностранному языку для студентов, обучающихся по экономическим специальностям, автором в основном используются такие методы обучения, как *деловая игра* и *метод проектов*, а также *технология дизайн-мышления*.

Наиболее популярна, конечно, *деловая игра*. Ведь среди множества путей воспитания интереса к обучению «одним из наиболее эффективных является организация игровой деятельности» [5]. Луи де Бройль утверждал, что все игры, даже самые простые, имеют много общих элементов с работой ученого, поэтому человечество обратилось к игре как средству развития компетенций очень давно. Военные стратеги всегда обращались к военным играм, чтобы отточить свои навыки. В XIX в. в Пруссии изобрели игру, называвшуюся «Кригшпиль» («военная игра»). В нее играли на специальной доске. Это была тактика в чистом виде, и она стала реалистичной, как никогда после, когда в ней появился рефери, выносящий решение по спорным вопросам при помощи таблиц данных, полученных во время реальных сражений. Военный успех прусской армии в значительной степени приписывался их изощренной тактике, отработанной на этой игре. Ее взяли на вооружение такие удаленные от Германии страны, как Америка и Япония. В XX в. деловые игры пришли в мировую педагогику. Первая из них была разработана и проведена в СССР в 1932 г. М. М. Бирштейн на Лиговском заводе пишущих машин для обучения персонала в условиях освоения новой продукции [6].

Сегодня деловые игры используются для получения практических навыков обучаемыми, специалистами в профессиональной деятельности. В западноевропейских бизнес-школах широко используются такие игры, как L'OréalBrandstorm и OSK Investment, предоставляющие студентам хорошую возможность проверить свои знания, взять на себя роль менеджера по маркетингу или узнать больше о рынке капитала. Участникам даются реальные бизнес-сценарии, которые максимально адаптированы к уже имеющимся у игроков знаниям [7, р. 279].

Базисным элементом структурной составляющей метода деловой игры, является имитационная модель объекта, которая позволяет реализовать всю цепочку решений. Поэтому преимущество деловых игр для обучения буду-

ших экономистов, управленцев и предпринимателей состоит в том, что они помогают накопить практический опыт и учат находить пути решения реальных проблем, а также осознать реальные требования к работе, тем самым подготовив их к будущему [8]. Деловая игра характеризуется активной обратной связью. В ней зарождаются первичные навыки профессиональной деятельности. Она помогает преодолевать стереотипы и делает самооценку более адекватной. Деловые игры позволяют одновременно получать новые знания, закреплять старые и психологически адаптироваться к будущей профессиональной деятельности, сокращая тем самым время обучения. При этом уровень запоминания улучшается на 70 % [9, р. 35]. Поскольку деловая игра создает непринужденную атмосферу, участники охотно принимают программу обучения, что увеличивает шансы на успех обучения.

Метод деловой игры используется автором при изучении следующих тем:

- «Трудоустройство» (HR-сотрудник и молодые соискатели представляют свои резюме и проходят собеседование, конкурируя за вакантное место. HR-сотрудник обязан аргументированно объяснить свой выбор);
- «Теории мотивации» (два менеджера, исходя из теории Дугласа Мак-Грегора о мотивации людей и поведении в управлении (один применяет теорию X, другой Y), пытаются убедить сотрудников работать в условиях кризиса больше при сохранении или небольшом снижении оплаты труда).
- «Малый бизнес» (стартаперы пытаются убедить инвесторов вложить деньги в свой проект. В данной игре студенты не меняются ролями, так как получается ситуация: «он мне денег не выделил – и я в его стартап тоже не буду инвестировать»).

Особую роль в повышении креативного потенциала студентов может сыграть метод проектов, с помощью которого студенты получают новые знания и приобретают умения и навыки в процессе самостоятельного планирования и выполнения практических заданий – проектов. По своей структуре он представляет комплекс исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта и консультанта. Проекты делятся на индивидуальные и групповые, и в процессе их выполнения формируются различные ключевые компетенции: ведение самостоятельного научного поиска, проведение презентаций, совершенствование управленческих и коммуникативных навыков, умение планировать и отслеживать последовательность выполняемых действий, усваивать знания и применять их в практической деятельности. Данный метод ориентирован на самостоятельную деятельность студентов и развивает интеллект и креативность.

По мнению Е. Полата, ключевыми требованиями к применению метода проектов являются следующие [10]:

- Наличие важной в творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, а также практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми»: если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию.

- Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов.

- Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Как показывает практика, с методом проектов хорошо сочетается создание портфолио как технология работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, используемая для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности. Таким образом, метод проектов позволяет сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем.

Метод проектов используется автором при изучении следующих тем:

- «Создание нового продукта» (группы по 4–5 человек составляют дерево жизни какого-нибудь популярного продукта – историю его создания, маркетинговую политику компании на всех этапах его жизненного бизнес-цикла (от фазы представления до снятия с производства), анализируют инструменты его продвижения, создания лояльности к бренду и т.д.).

- «Цепь поставок» (студенты строят цепь поставок для определенного продукта – от завоза сырья для его производства, которое, поступает как из Беларуси, так и импортируется, до доставки готового товара для конкретного потребителя).

- «Франчайзинг» (каждый студент должен найти как минимум два франчайзинговых предложения в англоязычном сегменте Интернета, а затем путем эмпатии и интервьюирования как ключевых элементов дизайн-мышления проводится анализ возможности их реализации в Республике Беларусь).

Но наиболее интересной темой для метода проектов, как и для деловой игры и технологии дизайн-мышления, является продвижение товаров и услуг в социальных сетях. Используя наиболее интересные и перспективные идеи, на следующем этапе студенты создают модель англоязычного публика своего бизнеса (1 бизнес на 2 студента) в Facebook и Instagram. Далее они учатся составлять партнерские маркетинговые связи

между своими бизнесами с целью уменьшения рекламных затрат. Заключает работу итоговая презентация проекта. Ее проведение особенно полезно, так как на первом курсе студенты экономического факультета БрГТУ проходят ознакомительную практику на предприятии под руководством преподавателя иностранного языка, по итогам которой делается 30–45 минутная презентация на иностранном языке по производственной и маркетинговой стратегии предприятия.

Правильное посторенние коммуникации на занятиях, грамотное психолого-педагогическое воздействие, а также применение активных методов обучения не только повышают креативность у студентов, но и позволяют их разговорить. Ведь не секрет, что большинство из них мало что могут сказать не шаблонно по своей будущей специальности даже на родном языке. Данные же технологии способствуют тому, что каждый студент на занятии постоянно генерирует свои идеи, доказывает их эффективность, т.е. идет постоянное, активное использование устной речи, что активизирует мыслительные процессы на иностранном языке, являясь залогом его успешного усвоения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Друкер, П. Ф.* Менеджмент : пер. с англ. / П. Ф. Друкер, Д. А. Макьярелло. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2010. – 704 с .
2. Развитие креативного мышления: зачем, как и в чем суть? [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа : <http://soverhsenstvo-iznutry.ru/razvitie-kreativnogo-myshleniya><http://soverhsenstvo-iznutry.ru/razvitie-kreativnogo-myshleniya>. – Дата доступа : 06.11.2017.
3. Что такое креативное мышление? [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа : <http://dengiledi.ru/chto-takoe-kreativnoe-myshlenie.html>. – Дата доступа : 09.11.2017.
4. *Грудзинская, Е. Ю.* Активные методы обучения в высшей школе : учеб.-метод. материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская. – Н. Новгород, 2007. – 182 с.
5. *Бабанова, И. А.* Деловые игры в учебном процессе [Электронный ресурс] / И. А. Бабанова. – 2013. – Режим доступа : <http://www.pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/139733-1-delovie-igri-uchebnom-processe-babanova-delovaya-igrayavlyaetsya-odnim-meto-business-game-one.php>. – Дата доступа : 26.05.2017.
6. *Рыжик, Н.* Деловая игра как метод активного обучения [Электронный ресурс] / Н. Рыжик, О. Молотова. – 2013. – Режим доступа : <http://www.hr-portal.ru/article/delovaya-igra-kak-metod-aktivnogo-obucheniya>. – Дата доступа : 26.05.2017.
7. *Burgess, T.* Business gaming: An historical analysis and future perspective. The international simulation and gaming research yearbook / Т. Burgess. – London : Kogan Page, 1995. – Vol. 3 : Simulations and games for strategy and policy planning. – 387 p.

8. *Faria, A.* The changing nature of business simulation/gaming research: A brief history / A. Faria // *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*. – 2001. – № 32. – P. 97–110.
9. *Gilgeous, V.* A study of business and management games / V. Gilgeous, M. D’Cruz // *Management Development Review*. – 1996. – Vol. 9, Iss. 1. – P. 32–39.
10. *Полат, Е. С.* Метод проектов / Е. С. Полат // Метод проектов. Сер. «Современные технологии университетского образования». – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – Вып. 2. – С. 39–47.

In the article the author reveals personal English teaching experience at economic faculty of Brest State Technical University which shows possible ways to increase the creative potential of students. The article highlights two key aspects of enhancing the creative potential of students: psychological-pedagogical and methodological. The former aspect puts emphasis on convincing students that they have the potential for creativity and teaching them to think outside the box. The latter aspect is devoted to the use of methods of active learning which are based on dialogues and free exchange of opinions. Within the framework of the second aspect special attention is paid to such methods of active learning as business game and project-making.

Поступила в редакцию 12.12.17

Л. А. Силкович

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Целью статьи является рассмотрение ключевых компонентов лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в процессе изучения английского языка как средства профессиональной межкультурной коммуникации, которая гармонично встраивается в национальную компетентностную модель подготовки современного специалиста. Соблюдая логику практической разработки системы, автор останавливается на краткой характеристике *целевого, содержательного, процессуального и результативного* компонентов, подчеркивая при этом интегративный, междисциплинарный и ценностно-ориентационный характер данной системы. Обосновывается отбор знаний, навыков, умений, личностно-поведенческих качеств будущего лингвиста-преподавателя, а также образовательных технологий, отличающихся поликультурной направленностью и профессиональной отнесенностью.

В новом тысячелетии в условиях интенсивных интеграционных процессов в современном мире особо остро стоит проблема подготовки высококвалифицированного специалиста, инновационно мыслящего, способного свободно ориентироваться в глобализованном, но вместе с тем сохраняющем и поддерживающем свое культурное и языковое многообразие, мире, понимая его ценности и смыслы и воплощая их в собственной личностной позиции и достойных образцах цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями других культур. Речь идет о формировании в обществе профессиональной элиты нового типа: специалистов,

обладающих многомерным межкультурным сознанием, способных рассматривать глобальные проблемы современной цивилизации полиморфно с учетом всей полифонии окружающей среды, осознавать многомерность и мозаичность культурного пространства, где каждая культура гармонично сосуществует с другими культурами, где наднациональная идентичность не «растворяет» национальную принадлежность, а делает ее диалогичной, адаптивной к другим национальным ценностям.

Это подтверждается, в частности, решениями Совета Европы, в которых подчеркивается усиление роли иностранных языков в системе изменения мировидения, пересмотра ценностей, духовного совершенствования, универсализации личности на основе человекоцентричности.

Очевидно, что в создавшихся условиях нахлынувшего в современном общеевропейском и общемировом коммуникативном пространстве культурного и языкового сверхмногообразия («superdiversity») от современного лингвиста-преподавателя требуется владение иностранным (в нашем случае английским) языком на принципиально ином уровне как средством профессиональной межкультурной коммуникации с учетом изменившихся функций английского языка в глобализованном мире. В этой связи перед вузовским языковым образованием встает комплекс проблем и задач, связанных с обогащением личности универсальными и национально-специфическими ценностями родной и иных культур, усилением общекультурного содержания образования, связанного с осознанием языкового и культурного разнообразия, формированием не однополярного мировидения, а широкого понимания феноменов человеческой жизни.

Образовательный процесс по иностранным языкам в высшей школе должен быть направлен не только на качественную языковую подготовку студентов, но в целом должен способствовать развитию у них *профессиональной коммуникативной культуры*, которая представлена в нашем исследовании как системное многокомпонентное образование в структуре общей культуры личности лингвиста-преподавателя. В состав профессиональной коммуникативной культуры лингвиста-преподавателя включена культура языка как составляющая речевого поведения, представляющая собой упорядоченность в языковом опыте индивида системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли на иностранном языке, оперирование языковыми и речевыми средствами, выражающими систему понятий, относящихся к профессиональной деятельности; культура порождения и восприятия речи в условиях межкультурной коммуникации; культура речевого этикета и других форм речевой стереотипии с акцентом на поликультурную вежливость; культура невербальных средств общения в межкультурной среде; культура интеллектуальной деятельности; информационно-коммуникационная культура; эмоциональная культура. Данные составляющие коммуникативной культуры, перенесенные в плоскость профессиональной межкультурной коммуникации будущего лингвиста-преподавателя, способствуют успешности ее протекания как в содержательном так и в поведенческом аспектах.

В качестве комплексных и взаимообусловленных компонентов лингво-методической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя мы выделяем *целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты*. Остановимся на их краткой характеристике, соблюдая логику практической разработки системы.

1. *Целевой компонент* определяет общий стратегический замысел реализации системы и ориентацию образовательного процесса на формирование *межкультурно ориентированной личности* лингвиста-преподавателя как интегрированной совокупности качеств субъекта, обладающего языковым и культурным информационным запасом и способностью его адекватного применения в процессе позитивного, бесконфликтного общения в поликультурном и мультилингвальном коммуникативном пространстве. Данная цель фиксирует метапредметную направленность результатов обучения, способствуя развитию у студентов целостного представления о мире и профессиональной деятельности, общекультурных и межпредметных знаний, самостоятельности личности в совокупности с профессионально значимыми знаниями, навыками и умениями, составляющими профессиональную компетентность лингвиста-преподавателя.

Данная комплексная цель имеет три основных стратегических направления, которые конкретизируются посредством задач:

1) *коммуникативно-когнитивное* – обучение коммуникативно адекватному использованию английского языка в различных видах речевой деятельности в профессиональных ситуациях межкультурного общения на основе усвоения языкового минимума;

2) *культурно-прагматическое* – овладение стратегиями гибкого варьирования и корректирования речевого и неречевого поведения в ходе межкультурного англоязычного общения на основе усвоения культурно-прагматического минимума о нормах, поведенческих образцах (паттернах), свойственных профессиональной сфере межкультурной коммуникации, о канонах вежливости в межкультурной среде;

3) *эмоционально-ценностное* – формирование у студентов поликультурного мировоззрения, а именно способности понимать и принимать различия и общность в представлениях о мире, в мироощущениях, специфике поведения (речевого и неречевого) представителей иных культур; уважение к ценностям другой культуры; способность быть этнокультурно сензитивным; регулировать свои эмоции и создавать бесконфликтный, позитивный фон общения.

Все задачи обучения английскому языку взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Реализовать стратегическую цель – значит не только развивать у студентов умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой»; в данном случае можно говорить о постижении социального опыта, развитии гуманитарного потенциала и способности к межкультурной коммуникации. Недооценка, равно как и гипертрофия одного из компонентов (коммуникативно-когнитивного, культурно-прагма-

тического, эмоционально-ценностного), неизбежно приведут к отрицательным последствиям, что негативно скажется на качестве овладения студентами иностранным языком как средством профессиональной межкультурной коммуникации.

2. Содержательный компонент лингвометодической системы основывается на общедидактическом понимании содержания образования в целом, которое определяется как «содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [1, с. 5], и включает опыт познавательной деятельности, закрепленный в форме способов ее осуществления – знаний; опыт репродуктивной деятельности, закрепленный в форме способов ее осуществления – умений и навыков; опыт творческой деятельности – готовности действовать в проблемной ситуации; опыт эмоционально-волевого отношения к миру и друг другу, обретаемый в процессе обучения. В русле данного понимания содержания образования, на основе учета профессиографических характеристик лингвиста-преподавателя, нами были выделены следующие *знания, умения, навыки и профессионально-значимые личностные качества*, позволяющие моделировать дидактическое *содержание* процесса развития коммуникативной культуры студента данного профиля в процессе его подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации.

Знания междисциплинарного характера об особенностях процесса межкультурного общения в профессиональной среде (включая академическую, научную); социальной роли английского языка как современной лингва франка; социокультурных аспектах, морально-этических нормах общения в межкультурной среде; универсальных ценностях и способах преодоления межкультурных барьеров; образцах речевого и неречевого поведения, свойственных профессиональной сфере лингвиста-преподавателя; различных способах использования коммуникативных стратегий и тактик в целях эффективного, бесконфликтного профессионального общения в условиях языкового и культурного разнообразия; невербальных средствах межкультурного взаимодействия; особенностях создания в учебном процессе иноязычной поликультурной среды общения; культуросообразных формах предъявления норм и правил речевого поведения; профессионально-педагогической этики.

Умения и навыки владения английским языком как средством межкультурного общения (включая его глобализованный вариант); адекватного применения коммуникативных стратегий и тактик с использованием англоязычной речевой вариативности в условиях поликультурной среды; восприятия языкового и культурного многообразия современного мира в социально-историческом, этическом и философском контекстах; социокультурного и лингвистического комментирования смыслового содержания иноязычных профессиональных понятий в текстах профессиональной отнесенности; корректной передачи полученной культуроведческой и социокультурной информации и создания смыслового поля при ее обсуждении;

управления эмоциями и создания бесконфликтного, позитивного фона иноязычного общения; организации речевого общения в образовательном процессе по иностранным языкам.

Профессионально-значимые личностные качества: культурная непредвзятость, межкультурная эмпатия, открытость, речевая и эмоциональная гибкость, поликультурная сензитивность, психологическая готовность к общению с людьми других взглядов и стилей жизни, коммуникабельность (потребность в общении), социабельность (потребность в социальных контактах), ценностное отношение к профессиональной практической, научно-исследовательской и профессионально-педагогической деятельности, социальному и профессиональному сотрудничеству и сотворчеству, профессиональному самообразованию и саморазвитию, профессиональная адаптивность и мобильность, креативность, самокритичность.

Как видно, содержательный компонент лингвометодической системы имеет в качестве доминанты развитие личности будущего лингвиста-преподавателя, подготовленной к неизбежному столкновению с коммуникативными трудностями, вызванными поликультурным контекстом коммуникации, недостаточным знанием социокультурных особенностей своих партнеров по коммуникации и лингвопрагматической специфики культурно-детерминированного дискурса, а также способной к преподавательской деятельности в условиях межкультурной коммуникативной парадигмы.

3. Процессуальный компонент системы связан с использованием эффективных *образовательных технологий* поликультурной направленности, строящихся на активных эвристических методах и формах обучения, предполагающих включение в образовательный процесс элементов проблемности, научного поиска, ценностной рефлексии и имеющих профессиональную направленность. К таким технологиям мы относим: решение профессионально значимых ситуаций-кейсов (case-studies); кросс-культурный анализ профессиональных инцидентов; межкультурное комментирование; ролевые проигрывания профессиональных коммуникативно-поведенческих сценариев; проектная деятельность с использованием мозгового штурма; поликультурный анализ эмпирического материала, нашедшего отражение в интернет-блогах, форумах, по вопросам коммуникативных барьеров, помех, культурного шока; тренинг межкультурной сензитивности.

Отличительными особенностями выделенных технологий является их направленность на развитие мотивации студентов, их когнитивной, деятельностной, эмоциональной сфер, профессионально значимого поведения. Поликультурная направленность технологий, предполагающая сопоставление разных культур, мировоззрений, картин мира, обеспечивает формирование у студентов панорамного мировидения, осознание многополярности мира, общего и специфичного в разных культурах, формируя при этом национальное и интернациональное самосознание, потребность и готовность к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации с представителями самых разных культур.

4. **Результативный компонент** системы связан с формированием у студентов качественно новой целостной системы ключевых профессионально-значимых компетенций, обладающих интегративными свойствами и дающих возможность успешно осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию с учетом изменившихся функций английского языка в современном глобализованном мире, а также условий будущей профессионально-педагогической деятельности.

Базовой в структуре языковой личности лингвиста-преподавателя выступает *коммуникативная компетенция*, поскольку именно она лежит в основе развития всех других компетенций, формируемых в ходе профессиональной подготовки специалистов данного профиля, а именно: *академической, социально-личностной и профессиональной*. Поэтому развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель, но как средство успешности овладения любыми предметными и над/межпредметными знаниями и умениями.

Коммуникативная компетенция в узком смысле предполагает знание закономерностей функционирования языковых средств в реальной речи, а также умение их использования для построения высказываний в процессе лично значимого иноязычного общения его участников. Она складывается

не только из умения предсказывать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации, вживаться в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации и осуществлять управление процессами общения в той или иной коммуникативной ситуации, но также предполагает развитие следующих умений глобального характера:

- выделять общее и специфичное в культурах разных стран;
- представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной культурной интерференции со стороны слушателей;
- признавать права на существование разных культурных моделей;
- конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов [2; 3].

В качестве основополагающих компонентов профессиональной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя мы выделяем *языковую, речевую, лингвокультурную, социолингвистическую, дискурсивную, информационно-коммуникационную и профессионально-этическую* компетенции, которые были нами конкретизированы на основе предметно-функционального анализа профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя.

Языковая компетенция базируется на системе знаний и умений, относящихся к практическому владению кодом речевой коммуникации. Основу языковой компетенции создают прочные знания о системно-структурных чертах языкового строя изучаемого (в нашем случае английского) языка, закономерностях и правилах его функционирования, умения выбирать коммуникативно адекватные языковые единицы с учетом ситуации протекания коммуникации, информационной базы речи, особенностей адресата,

а также принимать во внимание, с одной стороны, стабильность языковых норм, с другой – динамику их речевых проявлений в условиях межкультурного коммуникативного взаимодействия. Преподавателю иностранного языка необходимо владеть языковыми навыками в соответствии с произносительными нормами языка, уметь грамматически правильно строить и воспроизводить речь на иностранном языке, иметь определенный лексический запас.

Помимо этого, в профессиональную языковую компетенцию будущего преподавателя иностранного языка мы включаем специальные умения по описанию языковых явлений в учебных целях, формулированию правил употребления языковых и речевых единиц. Важно научить студентов умело использовать язык не только как средство общения, но и как объект лингвистического, коммуникативного и иных видов анализа. Студент должен не только знать устройство языковой системы, но и уметь говорить о языке. Важной составляющей, обеспечивающей успешную профессиональную коммуникацию лингвиста-преподавателя, выступает владение терминологическим аппаратом педагогики и методики преподавания иностранных языков. Практика показывает, что дисциплины языкового цикла не обеспечивают в полной мере формирование знаний и умений в этой области и специальное выделение данного компонента является оправданным с точки зрения уточнения содержания языковой и речевой подготовки будущего лингвиста-преподавателя.

Речевая компетенция предполагает, с одной стороны, знания о способах интерпретации речевого портрета коммуникантов, технике осуществления ознакомительного, выборочного, аналитического чтения, построения устной и письменной речи в изучаемых сферах иноязычного общения; с другой стороны, развитие следующих умений: прогнозировать коммуникативную приемлемость и целесообразность выбора средств оформления речевых произведений, осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения, определять коммуникативное значение фраз, фрагментов дискурса в изучаемых ситуациях, варьировать речевое поведение в изменяющихся условиях иноязычного общения [4].

Следует учитывать тот факт, что для будущего преподавателя иностранного языка требуется владение не только правильной, но и коммуникативно-целесообразной, также коммуникативно-адаптивной иноязычной речью. Соответственно, в понятие коммуникативно-целесообразной речи включаются как минимально достаточные три признака: богатство, точность, выразительность. Показателями богатой речи считаются большой объем активного словаря, разнообразие используемых в речи морфологических форм и синтаксических конструкций. Точная речь отличается не просто правильным (то есть учитывающим устоявшиеся в языке значения слов и правил лексической сочетаемости), но и оптимальным словоупотреблением. Выразительность речи достигается адекватным отбором языковых средств, в наибольшей степени соответствующих условиям и задачам общения, она создается путем использования языковых и речевых средств, наиболее характерных для того функционального стиля, в котором происходит общение.

В качестве органичной составляющей речевой компетенции будущего лингвиста-преподавателя выступает лингвометодический – интерактивный компонент, под которым подразумеваем способность к организации речевого педагогического общения. Практические курсы изучаемых языков не включают в достаточной мере в свое содержание аутентичные речевые образцы педагогического общения, студенты знакомятся с ними лишь фрагментарно в процессе наблюдения за речевым поведением преподавателей, что вряд ли может обеспечить профессиональную подготовку будущего лингвиста-преподавателя к педагогической деятельности в современных условиях.

Успешность педагогического процесса ни по одному другому предмету не зависит в такой степени от профессионального умения организовать речевое взаимодействие, как на занятиях по иностранному языку. Мы полагаем, что необходимо целенаправленное формирование у студентов умений речевого взаимодействия, потенциально востребованных в будущей профессионально-педагогической деятельности, в рамках занятий и за его пределами в режиме профессионального общения как с коллегами, так и с инофонными профессионалами языкового образования (межкультурное профессиональное общение). Такого рода общение осуществляется посредством Интернета, на международных конференциях, во время зарубежных стажировок. Целенаправленная подготовка к такому общению пока не нашла отражения в теории и практике обучения иностранным языкам в высшей школе.

Лингвокультурная компетенция понимается как способность на основе знания системы культурных ценностей, выраженных в языке, регулировать коммуникативное поведение носителей этого языка и ориентироваться в мире лингвокультуры, а также способность использовать эти знания в формировании лингвокультурной компетенции обучающихся. Данная компетенция носит полилингвальный характер и предполагает равноценное владение социально-релевантными фреймами при общении на родном и изучаемом языках.

Будучи сложным интегративным явлением, лингвокультурная компетенция соотносится с когнитивным уровнем языковой личности лингвиста-преподавателя и обеспечивает способность к межкультурному иноязычному взаимодействию не на уровне значений, а на уровне смыслов с учетом лингвокультурных особенностей, ценностных ориентаций и ментальных свойств целевой языковой общности. Основу лингвокультурной компетенции составляют фоновые знания, необходимые для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации, такие как: историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; этнокультурный фон, предполагающий знания о традициях, быте, обычаях; семиотический фон, содержащий информацию о символических обозначениях, особенностях иноязычного окружения.

Социолингвистическая компетенция коррелирует с прагматическим аспектом усвоения языка и включает в себя знания и умения в области социокультурных норм и правил коммуникации, уместность

использования тех или иных речеповеденческих стратегий, детерминированных нормами узуса, приемлемыми в данном лингвокультурном сообществе, также стратегически-компенсаторные умения, позволяющие варьировать речевое поведение с целью восполнения пробелов в коммуникативной компетенции.

Кроме того, в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя в контексте изучения английского языка как средства глобальной межкультурной коммуникации особое значение приобретают способность понимать специфические особенности межкультурной коммуникации на английском языке, предполагающей соблюдение универсальных для культур мира норм поведения в сочетании со специфическими нормами этикета, свойственными конкретным культурам; умения дифференцировать, классифицировать и систематизировать передаваемую и получаемую информацию на английском языке, осознавать сущность стратегий и тактик, используемых в ходе межкультурного общения на английском языке.

В социолингвистическую компетенцию лингвиста-преподавателя мы включаем поликультурный компонент, под которым понимается осознание вариативности мирового английского языка (*World Englishes*) с разным культурным основанием и риторическими стратегиями для эффективного взаимодействия в поликультурном коммуникативном пространстве, умения преодолевать межкультурные барьеры, корректируя свое поведение в процессе коммуникации, признавая право на существование различных ценностей и норм поведения, не противоречащих гуманистической природе человека. Для современного лингвиста-преподавателя важность приобретает как владение классическим вариантом английского языка, так и знакомство с особенностями английского языка как лингва франка в условиях глобальной межкультурной коммуникации. И поскольку понятие «англоговорящие страны» становится все шире, студенты должны осознавать, что их будущими собеседниками в ходе реальной межкультурной коммуникации могут быть как представители *внутреннего круга* пользователей английского языка (*Inner Circle*), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, где английский выступает как первый и основной язык; *внешнего круга* (*Outer Circle*), который охватывает бывшие колонии стран, входящих во внутренний круг, где английский язык используется как второй наряду с государственным (Сингапур, Индия, Гонгконг, Нигерия, Гана и др.), а также *расширяющего круга* (*Expanding Circle*), страны, в которых английский язык используется как иностранный. Поэтому соблюдение грамматических правил, определяемых нормами внутреннего круга, является лишь частью эффективного использования английского языка в ходе межкультурной коммуникации. Знакомство с разными вариантами английского языка позволит подготовить студентов к встрече «инаковости», будет способствовать развитию языковой и культурной толерантности и сократит степень разобщения, которая возможна при использовании разных вариантов одного и того же языка.

Значимость социолингвистической компетенции в такой ее трактовке определяется тем, что главная цель и смысл профессиональной подготовки будущего лингвиста-преподавателя состоит не только в том, чтобы научить его иностранному языку, но и в том, чтобы подготовить личность, способную к преодолению сил разъединительного, разобщающего характера, стремящуюся к преобладанию сил интегрирующих, объединяющих. В этом состоит высокая миссия будущего лингвиста-преподавателя в современных условиях поликультурного характера образования.

Успешность профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя во многом связана с овладением дискурсивной компетенцией, поскольку она позволяет корректно выстраивать собственное коммуникативное поведение в прагматическом контексте профессиональной ситуации, осознанной и интерпретированной через призму ценностей межкультурного профессионального общения. Именно ценностный аспект, обогащающий дискурсивную компетенцию лингвиста-преподавателя, придает ей значимый для профессиональной деятельности личностный смысл, обеспечивает способность ориентироваться в системе ценностей своей и иноязычной культур, выбирать социально оправданные лингвистические средства и способы коммуникативного взаимодействия. Студенты должны принимать во внимание стратегии создания профессионального дискурса, которые включают: выбор тематической сферы высказывания; активизацию предметной области; формирование структуры высказывания; определение соотношения диалога/ монолога; выбор адекватного способа вербализации; выбор функционально-смыслового типа и стиля речи; контроль за восприятием, установление истинности понимания; корректировку изложения на основе контроля за восприятием.

Значимость дискурсивной компетенции для осуществления лингвистом-преподавателем профессиональной деятельности определяется, прежде всего, тем, что она носит интеграционный характер – обеспечивает решение практически всех профессиональных задач, обладает практико-ориентированной направленностью – проявляется и формируется только при коммуникативном взаимодействии, согласуется с системой ценностей социума. Важно, что данная компетенция позволяет индивиду в процессе общения с представителями своей и иноязычной культур, с одной стороны, адекватно воспринимать передаваемую информацию благодаря комплексной интерпретации ситуации, в которой происходит коммуникативное взаимодействие (понимать смысл, осознавать причины поведения, связанные с культурными или национальными стереотипами, учитывать обстановку, время и т.д.), с другой стороны, самому влиять на дискурс, конструировать его и развивать с учетом собственных приоритетов и коммуникативных целей, а также проявлять себя в зависимости от них.

Особую актуальность в русле подготовки современного лингвиста-преподавателя к профессиональной межкультурной коммуникации обретает информационно-коммуникационная компетенция как

совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации, в том числе в Интернете, а также умений: ориентации в информационных потоках современного общества; целевого поиска информации в различных источниках; определения степени ее достоверности/новизны/важности; архивирования и сохранения полученной информации; критической оценки и отбора информационных ресурсов для решения широкого спектра задач; координирования совместных действий в процессе компьютерной коммуникации; также навыков компьютерно-опосредованной коммуникации – знания нэт-этикета, умений презентации и самопрезентации в глобальной сети.

Будущий специалист в области преподавания иностранных языков должен обладать знаниями по применению информационных технологий для создания искусственной языковой среды в условиях учебного заведения. Аутентичные ресурсы Интернета, различные средства информационно-коммуникационных технологий (электронная почта, видеоконференции, телеконференции, чаты и т.д.) предоставляют возможность интенсифицировать учебный процесс, сделать его более насыщенным, информативным, мотивирующим, обеспечивающим новое содержание и формирующим ценностное отношение к изучению иностранного языка.

Структура профессионально-коммуникативной компетенции современного лингвиста-преподавателя будет неполной без включения в нее профессионально-этической компетенции. Собственно академические знания оказываются явно недостаточными для выполнения успешной профессиональной деятельности. Непосредственное общение наряду со знаниями в области структуры и протекания коммуникации, соответствующими умениями напрямую связано с этическими проблемами. Умение ориентироваться в межличностных отношениях, демонстрировать нормы социализации и адекватного поведения, быть толерантным, терпимым к разнообразию систем ценностей, способным находить конструктивные компромиссы являются важными составляющими, обеспечивающими успешную профессиональную деятельность будущего лингвиста-преподавателя.

Говоря об этической детерминанте педагогической коммуникации, предполагающей, что все коммуникативные поступки преподавателя оцениваются прежде всего с позиции их воздействия на обучающегося, того влияния, которое они могут оказать на его личность, следует подчеркнуть, что преподаватель не только следует этическим нормам речевой деятельности, не только обучает им, но и сам выступает как этический идеал, носитель духовного начала, хранитель культуры и языка. Именно в этом случае он может оказать позитивное влияние на формирование особенностей коммуникативного поведения обучающихся.

Профессиональная коммуникативная компетенция лингвиста-преподавателя шире понятий знаний, умений и навыков, поскольку включает в себя профессиональные мотивы, способности, мировоззрение и установки личности и соединяется с ними. Выделенные компоненты в их разветвленной структуре транспонируются на содержательную канву коммуникативной культуры лингвиста-преподавателя и требуют комплексного формирования.

Таким образом, разрабатываемая лингвометодическая система развития коммуникативной культуры будущих лингвистов-преподавателей носит интегративный, междисциплинарный и ценностно-ориентационный характер, обеспечивает адаптивное вхождение студентов в инокультурное профессиональное пространство и стратегически адекватную и корректную профессионально-педагогическую деятельность в нем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Леднев, В. С.* Содержание образования / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
2. *Сафонова, В. В.* Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты / В. В. Сафонова // Сб. науч. ст. ТГРУ. – Таганрог, 2004. – С. 109–119.
3. *Соловова, Е. Н.* Автономия учащихся как основа современной модели образования и развития личности / Е. Н. Соловова // Сб. науч. ст. ТГРУ. – Таганрог, 2004. – С.120–130.
4. *Сафонова, В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

The article deals with the key components of the linguistic and methodological system of developing communicative culture of future foreign language teachers. It reveals the specifics of knowledge, skills and personal behavioural characteristics, which determine the quality of professional intercultural communication. The complexity and multicomponence of professional communicative competence of future foreign language teachers is shown and a set of educational technologies of multicultural orientation and professional reference is suggested.

Поступила в редакцию 11.06.18

О. В. Тозик

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ЖАНРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАССУЖДЕНИЯ

В статье рассматривается потенциал художественного рассуждения в обучении творческой письменной речи на основе интерпретации художественных текстов. Анализируются такие преимущества дискурсивного подхода для развития поликультурной личности студентов-филологов, как учет экстралингвистических факторов, включение социального контекста, формирование ассоциативно-образного мышления.

Творческая письменная речь как неисчерпаемый источник духовного развития и самопознания является предметом исследования методистов, педагогов и психологов. С одной стороны, процесс ее порождения представляет интерес с точки зрения организации самостоятельной деятельности

пишущего. Определяя ее этапы, он руководствуется вдохновением, мотивацией деятельности, стимулирующей и поддерживающей его активность, а также ориентированностью на решение определенной учебно-познавательной задачи в процессе освоения нового для него опыта изложения размышлений. С другой стороны, творческая письменная речь связана со способностью мышления выделять взаимосвязанные явления действительности и передавать их в соответствующей речевой форме или функционально-смысловых типах речи. Фиксируя объективно существующие связи, выражаемые посредством типа речи, автор воплощает семантическую информацию и свою прагматическую установку.

Традиционно творческая письменная речь реализуется в функционально-смысловых типах «описание», «повествование» и «рассуждение». Интегрируя в тексте значимые особенности описания, повествования и научного рассуждения, углубляя связи между ними, пишущий совмещает их коммуникативные цели и создает новый вид творческого продукта письменной речи – *художественное рассуждение* как источник вдохновения пишущего к творческой деятельности [1; 2].

Художественное рассуждение как особый вид речемышлительной деятельности пишущего представляет собой размышления автора, которые основаны на ассоциативно-образных связях, выстроенных в процессе анализа произведений художественной литературы. Являясь для пишущего сложным и многогранным процессом, включающим художественный текст, положенный в основу размышлений о поступках героев, авторской позиции, художественной действительности, а также фоновые знания и опыт будущего потенциального читателя, художественное рассуждение реализует *коммуникативно-эстетическую функцию*. Такое творческое произведение ориентировано на проникновение в имплицитный смысл произведения художественной литературы, глубокое раскрытие особенностей личности, развитие авторского потенциала и кругозора.

Так, автор творческого текста использует умения перечислять и детализировать основные признаки объекта, передавать целостное впечатление о нем, уточнять его форму, свойства, качества, присущие описанию; актуализирует умения воспроизводить формальную структуру текста, выделять события, обозначать их роль в тексте и располагать их в динамике в определенной последовательности, образуя тем самым сюжет, что характерно для повествования. Научное рассуждение как форма познания объективной действительности актуализирует рациональный тип мышления, включающий умения объяснять, доказывать, обобщать, делать выводы с опорой на причинно-следственные и логические отношения между явлениями [3].

Интеграция описания, повествования и научного рассуждения позволяют акцентировать внимание на определенных особенностях творческих текстов. *Коммуникативно-функциональные особенности* отражают адекватность замысла пишущего его воплощению, умения генерировать новые идеи, раскрывают глубину ассоциативного поиска. Самостоятельность суждений

автора выражается посредством установления новых отношений между явлениями и объектами, дифференциации мнений пишущего и автора художественного текста. Важен в этом контексте учет пишущим фоновых знаний читателя и общность их объема, что способствует прогнозированию эффекта творческого текста, а также объективности восприятия создаваемой художественной действительности. Осознание коммуникативной цели творческого текста приводит к созданию новых идей и образов, а также осмысленному выбору художественного рассуждения как функционально-смыслового вида творческой письменной речи и приданию тексту коммуникативно-эстетической значимости.

Логико-смысловые особенности, характеризующие творческий письменный текст с точки зрения его завершенности, логичности и выразительности, основаны на неразрывной связи внутреннего программирования иноязычного текста, его логической схемы и коммуникативной интенции пишущего. Это предполагает как создание структурно-логической схемы творческого письменного текста, так и определенный способ развертывания этой схемы в процессе изложения содержания. Достижение эмоциональной выразительности, обращенной к чувствам адресата, реализуется посредством использования интонационных, лексических и грамматических средств, а также акцентов в тексте, что выявляет творческие способности и потенциал автора. Достижение смысловой законченности текста предусматривает учет и предотвращение логических, лексических и грамматических ошибок, искажающих логику повествования текста.

Структурно-композиционные особенности передают умения пишущего связно и композиционно корректно излагать содержание текста, глубину проработки автором излагаемого материала, его способность к аналитическому мышлению, умения привлекать разноплановые источники информации. Композиционно-смысловая корректность свидетельствует об умении пишущего развивать мысль в соответствии с основной идеей высказывания в жанре художественного рассуждения, способствует достижению целостности творческого письменного текста в процессе развертывания замысла. Она является интегральным критерием, поскольку связана как с логико-смысловыми, так и структурно-композиционными особенностями текста, что в целом позволяет судить о высоком уровне компетентности пишущего, его умении подчинять содержание структуре, и наоборот.

Стилистические особенности отражают не только языковые навыки пишущего (выбор подходящих грамматических и лексических структур, их функциональная адекватность и вариативность, богатство языка пишущего), но и его умения создавать образную эмоциональность, а также придавать тексту личностный смысл, что актуализирует умения и навыки, оцениваемые описанными выше группами особенностей. Языковая компетентность пишущего позволяет ему достигать стилистических эффектов текста художественного рассуждения. В контексте анализа художественного текста особенно важным является умение автора создавать вторичную художественную действительность путем интерпретации имплицитности произведения.

Написание текстов художественного рассуждения студентами-филологами на основе прочитанных художественных произведений способствует формированию их *филологической, лингвокультурологической и лингвокультурной компетенций*. Лингвокультурологическая компетенция как система знаний о культуре, воплощенная в языке, и совокупность умений по оперированию этими знаниями в практической деятельности позволяет проводить содержательный, языковой и стилистический анализ литературных произведений, осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность в области гуманитарного знания, межкультурной коммуникации, образования и культуры, изучать культуру через текст [1]. Лингвокультурная компетенция как способность и готовность к адекватному взаимопониманию и взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения знаниями о мире, отраженными в единицах языка, позволяет создавать собственные письменные тексты, воспринимая иную культуру с учетом условий и задач межкультурного общения в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности [4].

Особенность продуцируемого творческого текста заключается в *художественности*, основой которой выступает отражение жизни в образах, что позволяет говорить о совпадении художественности с понятием образности. Образ, связанный в творческом тексте с изображением действительности, позволяет пишущему выражать свои мысли, раскрывая отношение к поведению, поступкам и переживаниям героев в различных обстоятельствах, воздействуя на воображение и чувства читающего с целью вызвать у него эмоциональный отклик. Так, автор творческого текста создает вторичную художественную действительность: мир, освоенный в единой смысловой перспективе художественной идеи, воспринимаемый как внутренне неделимый.

Предметным содержанием художественного рассуждения являются «связанные между собой суждения, а его структурным содержанием – их условная логическая последовательность, развитие мысли» [3]. Характерный для художественного рассуждения синкретизм в плане выражения содержания, функции и формы текста обуславливает более тонкую ассоциативную связь. Порождение пишущим образов, связанных с миром художественной действительности, придает рассуждению эмоциональность, экспрессию, личностный смысл, а также отражает свободное размышление.

В процессе формирования художественного образа основным способом художественного познания служит индивидуализация и типизация представлений о познаваемом объекте. При этом индивидуально обусловленная ценностная ориентация автора художественного познания придает эстетическую значимость явлениям объективной реальности, создавая вторичный по отношению к реальной действительности художественный мир. Такая комплексная аналитическая работа пишущего способствует формированию навыков и умений самостоятельной деятельности.

Основными коммуникативными целями художественного рассуждения выступают понимание сущности явлений и событий, раскрытие их причин, условное достижение результата, их авторская интерпретация. Размышляя над проблемой, пишущий проникает в ее суть, постигает авторскую позицию, представляя свои идеи в художественных образах и сюжете. Авторские отступления, объясняющие поведение персонажей, морально-нравственная позиция [5, с. 73] и другие элементы художественного рассуждения передаются как вторичный код, который расшифровывается читающим в процессе восприятия текста. Давая собственную интерпретацию и оценку событий и явлений, пишущий преследует цель выразить себя, показать свою позицию и реализовать авторский замысел. Он переживает события «изнутри» вместе с персонажами, т.е. осваивает чувственно-эмоциональный опыт, обогащающий духовный мир и влияющий на поведение [6, с. 73]. В этом контексте важным в процессе написания является создание подтекста и имплицитности художественного рассуждения, придающих ему большую личностную ориентированность и самовыражение. Результатом такой творческой деятельности пишущего становится новый продукт, отражающий вторичную художественную действительность и способствующий личностному развитию автора, что непосредственно оценивается пишущим автором в процессе самоанализа.

Обучение творческой письменной речи реализуется на основе *текстоцентрического, жанрового, процессуального и дискурсивного* подходов. Сторонники *текстоцентрического* подхода опираются на данные лингвистики об особенностях письменной формы коммуникации, объективированных в речевом продукте – тексте [7], выступающем образцом для анализа и имитации. Внимание при этом уделяется структурным единицам текста – введению, основной части, заключению, а также выявлению коммуникативно-функциональных, логико-смысловых, структурно-композиционных и стилистических особенностей текстов-моделей.

Жанровый подход, как и *текстоцентрический*, ориентирован на следование жанровой модели класса текстов. Предметом анализа являются структурно-композиционные и языковые особенности текста. Однако целью творческой письменной речи выступает не только языковая, но и социокультурная компетентность, проявляющаяся в развитии специфических письменных речевых умений, письменном речевом поведении. Текст при этом рассматривается как определенная комбинация форм выражения мысли, а внимание акцентируется на форме письменного произведения.

Процессуальный подход в отличие от предшествующих в большей степени направлен на формирование у обучающихся последовательности действий, которые в виде операций могут быть в дальнейшем перенесены в аналогичную ситуацию. Главное внимание уделяется передаче содержания: именно оно определяет форму письменного текста. Поэтому когнитивные процессы в организации письменной речи и свойственный для пишущего индивидуальный стиль изложения в смысловом, организационном и лингвистическом аспектах являются приоритетными принципами для данного подхода.

Наряду с достоинствами текстоцентрического, процессуального и жанрового подходов к развитию умений творческой письменной речи, как свидетельствуют результаты проведенного нами экспериментального обучения, они оказываются недостаточно эффективными для развития поликультурной личности студента-филолога и решения современных проблем языкового образования, обусловленных новыми явлениями в образовательном процессе. В частности, не уделяется достаточное внимание коммуникативным особенностям, позволяющим судить о коммуникативной приемлемости и уместности высказывания; социальному контексту, экстралингвистическим факторам. Описанные выше подходы не отражают в полной мере специфику письменной коммуникации, протекающей в условиях межкультурного общения. Основными проблемами в практике обучения иноязычной творческой письменной речи являются: отсутствие логики между предложениями и абзацами, нечеткое формулирование главной мысли абзаца и всего текста, неумение подобрать детализирующие предложения, ограниченный словарный запас [8], что актуализирует необходимость обучения письменной речи в рамках дискурсивного подхода.

В отличие от описанных выше, в дискурсивном подходе текст рассматривается как динамически порождаемое и воспринимаемое связное коммуникативно организованное речевое произведение в совокупности с экстралингвистическими факторами или контекстом дискурса (А. В. Конобеев). Дискурс передает как процесс, так и результат акта коммуникации (К. Гаузенблас).

Обучение творческой письменной речи на основе дискурсивного подхода позволяет поэтапно управлять процессом создания творческого текста, включая в письменный текст социальный контекст, анализируя имплицитные смыслы художественного текста. Сопоставление различных мнений и раскрытие темы и проблемы способствует формированию творческих способностей обучающихся, овладению приемами решения нестандартных задач, получению опыта поисково-творческой деятельности. Это позволяет обеспечить формирование умений работы с различными функционально-смысловыми типами речи, осмысление их лингвистических особенностей, а также стимулирует творческое отношение к написанию текста, которое проявляется в определении ведущего типа речи и формы речевого произведения, выборе содержания, употреблении языковых и стилистических средств [9, л. 63].

Особенно важно, что организация процесса создания художественного рассуждения студентами-филологами предполагает творческую свободу обучающегося в отличие от использования определенного узкого набора стратегий, позволяет целенаправленно осваивать различные стадии создания творческого письменного текста в соответствии с контекстом дискурса и варьировать смысловое наполнение схожих риторических структур с учетом лингводидактических особенностей художественного рассуждения.

Проведенное экспериментальное обучение студентов-филологов подтвердило эффективность и перспективность предлагаемой методики создания художественного рассуждения на основе дискурсивного подхода в процессе их самостоятельной работы, а также выявило потенциал развития филологической компетенции, творческих способностей обучающихся, что в целом обеспечивает формирование специалиста нового типа, способного подвергать критическому анализу реалии художественных произведений, готового к нестандартным способам решения задач, получению опыта поисково-творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Салтанова, Н. Ю.* Специфика рассуждения в художественном тексте: в сравнении с рассуждением в научном тексте: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. Ю. Салтанова. – М., 2008. – 178 л.
2. *Подгорбунских, А. А.* Содержание понятия «лингвокультурная компетентность студентов вуза» / А. А. Подгорбунских // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 38 (255). – С. 100–103.
3. *Брандес, М. П.* Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – М.: Высш. шк., 1983. – 271 с.
4. *Шкатова, Л. А.* Текстовая деятельность и лингвокультурологическая грамотность / Л. А. Шкатова // Текст и языковая личность. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007. – С. 332–336.
5. *Валгина, Н. С.* Теория текста: учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
6. *Пелевина, Н. Н.* Рассуждение в композиционно-речевой структуре научного и художественного текстов / Н. Н. Пелевина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2006. – Т. 7. – Вып. 21-1. – С. 71–78.
7. *Ушакова, С. В.* К вопросу о подходах в обучении творческой письменной речи на иностранном языке в современной общеобразовательной школе / С. В. Ушакова // ИЯШ. – 2010. – № 9. – С. 61–67.
8. *Кащеева, А. В.* Современные подходы к обучению письму на иностранном языке / А. В. Кащеева // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 6 (052). – С. 191–194.
9. *Бабушис, Е. Е.* Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации (на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Е. Бабушис. – Тамбов, 2000. – 202 л.

The article is researching the potential of fiction deliberation in teaching creative writing based on fiction works analysis. The author analyzes the advantages of discursive approach for multicultural personality development: extra linguistic facts, social context consideration, association and image mentality formation.

Поступила в редакцию 03.05.18

НАШИ АВТОРЫ

Алешко Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики английской речи МГЛУ. Тел. 288-18-02.

Баранова Алла Саввична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Богданович Александра Эдуардовна – аспирант кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Валуйская Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Ганзеева Елена Олеговна – старший преподаватель кафедры АЯ и ЭВС УО «Белорусская государственная академия авиации». Тел. 240-11-40.

Гутько Ольга Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта МГЛУ. Тел. 294-75-64.

Ермолич Светлана Яковлевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. E-mail: svetaermolich@mail.ru.

Ерчак Николай Тимофеевич – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Иванов Олег Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Иванюк Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина. E-mail: ivaniuknv@yandex.ru.

Капранова Вера Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Колосовская Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Кореневская Анастасия Сергеевна – преподаватель кафедры «Иностранные языки» Белорусского национального технического университета. Тел. 292-74-23.

Кульбицкая Светлана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Литвинович Виктор Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Меньшенина Ирина Александровна – старший преподаватель Витебского государственного медицинского университета. Тел. (+375) 447-93-98-90.

Резько Пётр Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного технического университета. E-mail: peter-rezko@yandex.ru.

Силкович Лилия Александровна – докторант Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент. Тел. 226-67-18.

Стасюкевич Екатерина Васильевна – студент 5 курса факультета английского языка МГЛУ.

Тозик Оксана Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языкознания филологического факультета БГУ. Тел. 327-50-10.

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (33), 2018

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *П. К. Бабинская*

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

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

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

Подписано в печать 26.06.2018. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 8,37. Уч.-изд. л. 9,39. Тираж 100 экз. Заказ 29.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499.
ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192