

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

*ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ*

№2 (34)/2018



Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

Н. Т. Ерчак (*главный редактор*),
Т. П. Леонтьева (*зам. главного редактора*),
Н. П. Баранова, В. А. Капранова, Л. М. Лещева,
Г. В. Лосик, Н. Н. Нижнева, А. П. Пониматко

*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>Гутько О. И.</i> Оздоровительно-профилактическая программа по скандинавской ходьбе для студентов специального учебного отделения.....	7
<i>Лойко О. Л.</i> Педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни студентов и механизмы их реализации.....	14
<i>Усенко И. С.</i> Эстетическое образование в Федеративной Республике Германия и Республике Беларусь.....	21
<i>Черникова Н. В.</i> Динамика и специфика эстетического воспитания личности в процессе ее возрастного развития.....	29
<i>Шевчик-Гириш Е. М.</i> Особенности формирования информационно-коммуникационной культуры студентов медицинского вуза	35
<i>Янчукович О. В.</i> Воспитательные приоритеты современного университетского образования.....	41

Психология

<i>Богданович А. Э.</i> Специфика принятия решения в контексте порождения англоязычной фразы.....	47
<i>Савчук А. В.</i> Роль памяти и внимания в процессе устного перевода	53
<i>Шнаревич Л. Г.</i> Роль субтитров в восприятии фильмов на иностранном языке.....	61

Методика преподавания иностранных языков

<i>Дубасова А. В.</i> Усвоение системы падежей имени существительного в латышском языке взрослыми носителями русского языка: основные трудности.....	68
<i>Леонтьева Т. П.</i> Управление самостоятельной работой студентов по методике обучения иностранным языкам на основе использования электронного УМК.....	74

<i>Старовойтова Д. А.</i> Информационно-коммуникационные технологии в процессе формирования умений осуществления рефлексии у будущих преподавателей иностранных языков	79
<i>Тригубова Л. А.</i> Методическое мастерство преподавателя-андрагога как условие обеспечения качества дополнительного языкового образования	86
<i>Чепик И. В.</i> Прагматический текст как средство формирования межкультурной компетенции в обучении иностранным языкам	95
<i>Шинкаренко Д. А.</i> Умения как способность к осуществлению устного речевого общения в профессиональной деятельности студента-лингвиста	102
<i>Шляжко Н. И.</i> Особенности иноязычного полилогического общения в контексте подготовки учащихся учреждений среднего специального образования к межкультурной коммуникации.....	111
<i>Наши авторы</i>	119

CONTENTS

Pedagogy

<i>Gutko O. I.</i> Nordic Walking Preventive Health Programme for Special Department Students	7
<i>Loiko O. L.</i> Pedagogical Conditions of Formation of Helthy Lifestyle Culture of Students and Mechanisms of Their Implementation.....	14
<i>Usenka I. S.</i> Aesthetic Education in the Federal Republic of Germany and the Republic of Belarus.....	21
<i>Chernikova N. V.</i> Dynamics and Specificity of the Aesthetic Education of the Individual in the Process of Age Development.....	29
<i>Shevchik-Giris E. M.</i> Characteristic Features of Building Information and Communication Culture of Medical Students	35
<i>Yanchukovich O. V.</i> The Educational Priorities of Modern University Education	41

Psychology

<i>Bogdanovich A. E.</i> The Specific Character of Decision-Making in the Context of an English Phrase Production.....	47
<i>Savchouk A. V.</i> The Role of Memory and Attention in the Process of Interpreting.....	53
<i>Chnarevich L. G.</i> The Role of Subtitles in the Perception of Films in a Foreign Language.....	61

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Dubasova A. V.</i> Acquisition of Latvian Noun Case System by Adult Native Speakears of Russian: Main Difficulties.....	68
<i>Leontyeva T. P.</i> Guiding the Students' Autonomous Activities in Methodology of Foreign Language Teaching by Using the Electronic Courseware.....	74
<i>Staravoitava D. A.</i> Information and Communication Technologies in the Process of Forming Reflexion Skills of Future Foreign Language Teachers	79
<i>Tryhubava L. A.</i> Professional mastery of a Teacher-Andragogue as a Prerequisite of the Continuing Language education Quality	86

<i>Chepik I. V.</i> Pragmatic Text as a Means of Intercultural Competence Formation in Foreign Language Teaching	95
<i>Shinkarenko D. A.</i> Skills as the Ability to Implement Oral Communication in a Linguist Student’s Professional Area.....	102
<i>Shliazhko N. I.</i> Characteristics of a Foreign Language Polylogue within the Framework of College Students’ Training for Intercultural Communication	111
<i>Our authors</i>	119

О. И. Гутько

**ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА
ПО СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

В статье рассматриваются особые условия проведения занятий по дисциплине «Физическая культура» для студентов специального учебного отделения с использованием оздоровительно-профилактической программы по скандинавской ходьбе, включающей в себя теоретический и практический разделы.

В последние годы количество студентов с ослабленным здоровьем и отнесенных по результатам диспансеризации к специальному учебному отделению имеет тенденцию к увеличению, и заинтересованность специалистов в проблеме физического воспитания для данной категории обусловлена объективными причинами.

В 2016/17 учебном году в Минский государственный лингвистический университет на первый курс поступили 1 348 студентов, из них 249 по состоянию здоровья относятся к специальному учебному отделению. По данным исследований (Т. А. Глазько, О. И. Гутько), в 2016/17 учебном году нозологические формы распределились следующим образом: заболевания опорно-двигательного аппарата составили 37,9 %, сердечно-сосудистые – 19,8 %, заболевания органа зрения – 19,3 %, мочеполовой системы – 6,1 %, заболевания желудочно-кишечного тракта – 5,8 %, дыхательной системы – 5,2 %, заболевания эндокринной системы – 2,4 %, нервной системы – 1,9 % и прочие заболевания – 1,6 %. Причем практически у всех студентов зарегистрированы не один, а несколько диагнозов. Так, например, на 249 студентов приходится 572 нозологические формы, что создает трудности для проведения занятий по физическому воспитанию с таким контингентом, так как нужно учитывать не только основной, но и сопутствующий диагнозы. В связи с этим увеличивается и количество противопоказаний при выполнении физических упражнений. В результате специалисты, работающие со студентами с отклонениями в состоянии здоровья, вынуждены вести активный поиск и систематизацию материала для внедрения его в учебный процесс по физическому воспитанию и методик, направленных на профилактику заболеваний и укрепление здоровья.

Сегодня особое внимание заслуживает такое современное средство оздоровительной физической культуры, как *скандинавская ходьба*, в международной практике называемая «нордической», «финской» или «северной» [1; 2; 3]. Эта ходьба с использованием специально разработанных палок как вид двигательной активности широко используется в оздоровительной физической культуре и мировых реабилитационных центрах. В настоящий момент INWA (International Nordic Walking Association) – главная организация, которая участвует в разработке, совершенствовании, продвижении принципов

и методологии данного средства оздоровления. Скандинавская ходьба в мире культивируется более чем в 40 государствах с 20 национальными организациями-участницами [4].

Для нашей страны это сравнительно новый вид двигательной активности, получивший широкое распространение у людей всех возрастов, в том числе и студенческой молодежи, как средство оздоровления и активного отдыха. Анализ научно-методической литературы позволил тщательно изучить влияние скандинавской ходьбы на организм человека. В разных странах учеными проводились исследования по ее использованию в разновозрастных группах людей (от 18 до 70 лет) [1; 2; 5; 6]. Полученные научно обоснованные экспериментальные данные указывают на то, что скандинавская ходьба

- 1) развивает аэробные возможности организма;
- 2) укрепляет функциональное состояние кардиореспираторной системы и физическую подготовленность занимающихся;

- 3) развивает двигательные функции опорно-двигательного аппарата;

- 4) укрепляет мышцы опорно-двигательного аппарата;

- 5) развивает общую выносливость;

- 6) развивает координацию движений;

- 7) способствует развитию моторики кисти;

- 8) эффективно применяется в стабилизации массы тела;

- 9) улучшает психоэмоциональное состояние;

- 10) широко используется в реабилитации больных, страдающих такими заболеваниями как ишемическая болезнь сердца; артериальная гипертензия; вегето-сосудистая и нейроциркуляторная дистонии; облитерирующий эндартериит сосудов нижних конечностей; хронические заболевания легких; болезни, связанные с нарушением обмена веществ (сахарный диабет 2-го типа, ожирение, метаболический синдром); болезни опорно-двигательного аппарата (артроз, артрит, остеохондроз, остеопороз); нервные и психические заболевания (депрессия, болезнь Паркинсона, болезнь Альцгеймера);

- 11) является наименее травматичным видом двигательной активности;

- 12) представляет собой рекреационно-оздоровительный и популярный вид двигательной активности для людей различных возрастов;

- 13) практически не имеет противопоказаний;

- 14) по материальным затратам является сравнительно доступным средством для занимающихся различных социальных групп.

В 2016 г. О.И. Гутько разработана и внедрена в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура» на 2016/17 учебный год *оздоровительно-профилактическая программа* для студентов специального учебного отделения с использованием скандинавской ходьбы [7; 8; 9]. Ее цель – профилактика и оздоровление студентов специального учебного отделения с использованием скандинавской ходьбы. Программа состоит из теоретического и практического разделов, а также контрольных тестов, оценивающих функциональное состояние организма и физическую подготовленность занимающихся.

В теоретический раздел вошли вопросы, связанные с изучением следующих тем:

- история возникновения скандинавской ходьбы;

- ее влияние на организм человека;
- показания и противопоказания при различных заболеваниях;
- техника передвижения;
- основы безопасного жизнеобеспечения;
- двигательные режимы;
- дозирование физической нагрузки;
- выбор маршрутов;
- ростовой подбор палок;
- виды палок и профессиональный их выбор;
- врачебно-педагогический контроль и самоконтроль;
- санитарно-гигиенические требования, предъявляемые к экипировке и спортивному инвентарю.

Практический раздел состоит из специальных комплексов упражнений, направленных на обучение технике скандинавской ходьбы, ее закрепление и совершенствование, а также оценку уровня функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем и физической подготовленности занимающихся. Предлагаются комплексы общеразвивающих упражнений с предметами и без предметов, в парах.

Организация занятий по физическому воспитанию для студентов специального учебного отделения имеет следующие особенности.

- Учебная группа для занятий скандинавской ходьбой формируется из студентов специального учебного отделения по нозологическим формам с учетом показаний и противопоказаний для занятий на улице. Так, например, студентам с заболеваниями лор-органов и мочеполовой системы посещать занятия по скандинавской ходьбе следует в теплое время года.

- Практические занятия проводятся как индивидуально, так и в группе в парковой зоне, на специально подобранных преподавателем маршрутах или площадках.

- По виду рельефа маршруты классифицируются следующим образом: маршруты с ровной поверхностью без существенных перепадов высот; маршруты с пересеченным рельефом (крутые склоны, холмы, овраги и т.д.); горные маршруты. Занятия, проводимые на земляном грунте, смягчают удары и показаны при заболеваниях опорно-двигательного аппарата. Ходьба с палками по асфальту и каменистой поверхности за счет ударной нагрузки эффективно воздействует на желудочно-кишечный тракт. Сыпучие поверхности (песок, свежеснежный снег и т.п.) используются для тренировки кардиореспираторной системы [1; 3; 5].

- На занятиях со студентами специального учебного отделения используются маршруты с учетом ландшафта и рельефа парковой зоны, по земляному грунту, асфальту с ровной поверхностью и имеющимися в парке перепадами высот.

- В соответствии с нозологической формой преподаватель подбирает индивидуальные нагрузки занимающимся по объему и интенсивности (темпу), этапы проведения самоконтроля или контроля преподавателем за реакцией организма на предлагаемую нагрузку с последующей ее коррекцией.

- Темп передвижения занимающихся не должен допускать большого интервала в колонне. Он определяется наличием диагнозов у студентов учебной группы с учетом показаний и противопоказаний для выполнения физической нагрузки и этапов обучения (программа, количество занятий на разных курсах). При движении по маршруту под уклон вверх уровень нагрузки следует значительно снижать.

- Количество кратковременных остановок для отдыха во время занятий скандинавской ходьбой определяется по объективным и субъективным признакам утомления, характеру заболевания; в этой связи может измениться длительность частей занятия.

- Занятия со студентами специального учебного отделения по скандинавской ходьбе не следует проводить при неблагоприятных климатических и метеорологических условиях, а также при температуре выше +27 С и ниже –10 С [6; 3].

На первых практических занятиях проводится обучение по использованию экипировки для скандинавской ходьбы и изучаются элементы техники передвижения. При ходьбе с палками ритмично происходит попеременная смена разноименных рук и ног с большей интенсивностью, чем при обычной ходьбе.

Важно сразу научиться правильному ритму и траектории движения рук и ног, чтобы как можно быстрее достичь нужного эффекта. Амплитуда движения рук вперед-назад регулирует ширину шага. Вынос руки на короткое расстояние не позволит выполнить широкий шаг. Отталкивание палками на всю длину рук способствует выполнению необходимого по длине шага. Чем более скоординированной оказывается работа рук и ног, тем эффективней будет ротационный эффект в шейно-воротниковой зоне, грудном отделе позвоночника и тазобедренных суставах [5].

Система педагогического контроля и самоконтроля включает в себя подсчет частоты сердечных сокращений (ЧСС) за одну минуту, опрос студентов об их самочувствии не только в начале и конце занятия, но и несколько раз по ходу его проведения. В самостоятельных занятиях необходимо акцентировать внимание студентов при выполнении полученных от преподавателя заданий на наблюдении за ЧСС и дыхания, самочувствием, отсутствием или наличием каких-либо болей или неприятных ощущений.

Каждое практическое занятие состоит из трех частей: *подготовительной, основной и заключительной*. Задача первой части занятия состоит в подготовке организма к предстоящей физической деятельности, включая подготовительные и подводящие упражнения, с целью качественного решения задач, стоящих перед основной частью, где идет либо обучение элементам техники, либо слитное выполнение двигательного акта или совершенствование ранее изученного материала. В основной части занятия происходит непосредственное решение поставленных задач. Вся работа выполняется в аэробном режиме (максимальный пульс до 140 уд./мин.) с учетом оздоровительно-профилактической направленности физических упражнений. **З а к л ю ч и т е л ь н а я** часть занятий ориентирована на восста-

новление сердечно-сосудистой и дыхательной систем, физического состояния занимающихся и включает в себя специальные упражнения на дыхание, координацию движений и на гибкость с использованием палок.

Занятия скандинавской ходьбой проводятся на свежем воздухе, что дает студентам психологическую разгрузку и усиливает их эмоциональный фон. Общеразвивающие, специальные и подводящие упражнения выполняются в одно-, двух- и более шереножном строю в зависимости от количества занимающихся в группе. Выполнение собственно скандинавской ходьбы на маршруте происходит в колонне по одному, по два и более с соблюдением интервала между занимающимися в соответствии с правилами техники безопасности при передвижении.

Для определения влияния оздоровительно-профилактической программы с использованием скандинавской ходьбы на функциональное состояние кардиореспираторной системы и физической подготовленности студентов был проведен сравнительный анализ результатов контрольного тестирования в сентябре и декабре 2016/17 учебного года, в котором приняли участие 34 студентки второго курса специального учебного отделения. Для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем использовались пробы Генчи и Штанге (табл. 1), Мартине – Кушелевского (табл. 2); проводился подсчет частоты дыхания (ЧД) за 1 минуту. Физическая подготовленность оценивалась тестами, характеризующими общую выносливость (6-минутный бег в чередовании с ходьбой) и силовую выносливость мышц брюшного пресса, спины, рук, ног (количество раз до первых признаков утомления), а также гибкость (табл. 3). Полученные результаты исследования оценивались по пятибалльной шкале. ЧД в норме в сентябре зарегистрирована у 58,8 % студенток, а в декабре – у 100,0 %. ЧСС в среднем составила в сентябре 90,8 ударов в минуту, в декабре – 78,6 ударов в минуту.

Т а б л и ц а 1

Динамика показателей функционального состояния
дыхательной системы студенток специального учебного отделения
под воздействием оздоровительно-профилактической программы
с использованием скандинавской ходьбы

Баллы	Результаты исследования функционального состояния дыхательной системы по пятибалльной шкале, %			
	Проба Генчи		Проба Штанге	
	Сентябрь 2016/17 учеб. г.	Декабрь 2016/17 учеб. г.	Сентябрь 2016/17 учеб. г.	Декабрь 2016/17 учеб. г.
5	50,0	88,2	29,4	85,2
4	29,4	11,7	58,8	14,7
3	–	–	11,7	–
2	–	–	–	–
1	–	–	–	–

По результатам исследований, приведенных в табл. 1, видно, что у студенток, участвующих в эксперименте, произошло положительное изменение показателей проб Генчи и Штанге по пятибалльной шкале в процентном соотношении.

Т а б л и ц а 2

Динамика показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы (проба Мартине – Кушелевского) студенток специального учебного отделения под воздействием оздоровительно-профилактической программы с использованием скандинавской ходьбы

Баллы	Результаты исследования функционального состояния сердечно-сосудистой системы (проба Мартине –Кушелевского) по пятибалльной шкале, %			
	20 приседаний за 30 секунд		ЧСС после 3 минут восстановления	
	Сентябрь 2016/17 учеб. г.	Декабрь 2016/17 учеб. г.	Сентябрь 2016/17 учеб. г.	Декабрь 2016/17 учеб. г.
5	–	11,7	20,5	47,0
4	14,7	50,0	23,5	50,0
3	44,1	38,2	35,2	2,9
2	29,4	–	20,5	–
1	11,7	–	–	–

Анализ данных, представленных в табл. 2, показывает результаты, характеризующие функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. Так, у студенток под воздействием оздоровительно-профилактической программы в декабре зарегистрированы положительные изменения показателей пробы Мартине – Кушелевского. 5 баллам соответствовали результаты 11,7 % студенток, 4 баллам – 50,0 % и 3 баллам – 38,2 %. По показателям ЧСС после трех минут восстановления в декабре 5 баллам соответствовали результаты 47,0 % студенток, 4 баллам – 50,0 % и 3 баллам – 2,9 %.

Таким образом, наблюдается положительное воздействие предложенной программы на кардиореспираторную систему студенток.

Т а б л и ц а 3

Динамика показателей физической подготовленности студенток специального учебного отделения под воздействием оздоровительно-профилактической программы с использованием скандинавской ходьбы

Баллы	Результаты исследования физической подготовленности по пятибалльной шкале, %											
	Силовая выносливость мышц								Гибкость (наклон вперед из положения сидя)		Общая выносливость (6-минутный бег в чередовании с ходьбой)	
	брюшного пресса		спины		рук		ног					
	сентябрь 2016/17 учеб. г.	декабрь 2016/17 учеб. г.	сентябрь 2016/17 учеб. г.	декабрь 2016/17 учеб. г.	сентябрь 2016/17 учеб. г.	декабрь 2016/17 учеб. г.	сентябрь 2016/17 учеб. г.	декабрь 2016/17 учеб. г.	сентябрь 2016/17 учеб. г.	декабрь 2016/17 учеб. г.	сентябрь 2016/17 учеб. г.	декабрь 2016/17 учеб. г.
5	14,7	47,0	2,9	58,8	2,9	29,4	–	88,2	–	26,4	–	29,4

4	50,0	44,1	70,5	38,2	29,4	70,5	47,0	11,7	5,8	61,7	23,5	61,7
3	14,7	8,8	44,1	2,9	44,1	11,7	47,0	–	82,3	11,7	58,8	8,8
2	14,7	–	8,8	–	8,8	–	5,8	–	5,8	–	8,8	–
1	8,8	–	2,9	–	14,7	–	–	–	5,8	–	8,8	–

Результаты исследования динамики физической подготовленности студентов на протяжении всего эксперимента показали значительное улучшение (в процентном соотношении по пятибалльной шкале) всех показателей, что говорит о правильном подборе нагрузок по их объему и интенсивности, рациональном применении оздоровительно-профилактической программы с использованием скандинавской ходьбы.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы показал, что существующие методические разработки по использованию скандинавской ходьбы предназначены для всех возрастных групп. Но, к сожалению, остается открытым вопрос по теоретическому и программному обеспечению студенческой молодежи, в частности, студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Это предоставляет широкое поле деятельности в данном направлении для специалистов медицинского профиля и педагогов-тренеров.

Разработанная, апробированная и внедренная оздоровительно-профилактическая программа с использованием скандинавской ходьбы показала положительное воздействие на кардиореспираторную систему и физическую подготовленность занимающихся. Это способствует укреплению здоровья студентов, оптимизации физического состояния, восстановлению затраченных сил в процессе учебы, повышению устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов окружающей среды и имеет дальнейшие перспективы развития в условиях учреждения высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, А. В. Методические материалы к профессиональному курсу «Инструктор Nordic Walking» / А. В. Волков. – СПб., 2010. – 41 с.
2. Крысюк, О. Б. Преподавание скандинавской ходьбы как оздоровительно-восстановительной методики в курсе лечебной физической культуры / А. В. Волков, А. К. Самойленко, И. О. Киреев // Материалы итог. науч.-практ. конф. проф. -препод. сост. Нац. гос. ун-та физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, 2010 г. / НГУ им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб. : [б.и.], 2011. – С. 126–127.
3. Полетаева, А. С. Скандинавская ходьба. Секреты известного тренера / А. С. Полетаева. – СПб. : Санкт-Петербург, 2015. – 124 с.
4. Волков, А. В. История возникновения ходьбы с палками в мире, Российской Федерации и Санкт-Петербурге / А. В. Волков, О. Б. Крысюк, А. К. Самойленко // Актуальные вопросы спортивной медицины и лечебной

физической культуры: материалы науч. -практ. конф., посв. 80-летию каф. спорт. мед. и техн. здоровья НГУ им. П. Ф. Лесгафта и 175-летию со дня рожд. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 2012. – С. 13–15.

5. *Кантанева, М.* Финская ходьба по-настоящему / М. Кантанева; World Original Nordic Walking Federation. – 2014. – 94 с.

6. *Палагнюк, В. Г.* Финская ходьба с палками как вид физической активности для лиц старшей возрастной группы / В. Г. Палагнюк // Методические рекомендации. – СПб, 2012. – 24 с.

7. *Гутько, О. И.* Скандинавская ходьба как эффективное средство двигательной активности студентов специального учебного отделения / О. И. Гутько // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, 19 апр. 2016 г. : в 5 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2016. – Ч 5. – С. 175–178.

8. *Гутько, О. И.* Особенности оздоровительно-профилактической программы для студенток специального учебного отделения с использованием скандинавской ходьбы / О. И. Гутько // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта, оздоровительной и адаптивной физической культуры: материалы Междунар. науч.-метод. заоч. конф., посв. 70-летию кафедры физического воспитания и спорта Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины, Гомель, 8–9 июня 2017 г. / под. общ. ред. К. К. Бондаренко; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель, 2017. – С. 509–512.

9. *Борисов, В. Я.* Скандинавская ходьба как средство оздоровления студенческой молодежи / В. Я. Борисов, О. И. Гутько // Материалы XV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2016 год, посв. 80-летию университета, Минск, 30 марта – 17 мая 2017 г. : в 4 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол. : Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2017. – Ч. 4. – С. 29–32.

The article considers special conditions needed for conducting the PE classes for the special department students with the use of the nordic walking preventive health programme which includes both theoretical and practical parts.

Поступила в редакцию 08.11.2018

О. Л. Лойко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И МЕХАНИЗМЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье обоснована необходимость создания специального комплекса педагогических условий и механизмов их реализации в ходе формирования культуры здорового образа жизни студентов педагогического университета. Представлена авторская интерпретация понятий «педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни студентов» и «механизмы» их реализации в условиях педагогического университета, раскрыты их сущность и содержание.

В научной литературе по проблеме формирования культуры здорового образа жизни (ЗОЖ) у учащейся и студенческой молодежи одним из ключевых аспектов выступает выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность данного процесса. Анализ взглядов ученых показывает разнообразие их подходов к пониманию сущности педагогических условий (таблица), что вызвано рядом причин: односторонним представлением о понятии «условие»; выбором педагогических условий, принадлежащих к разным классификационным группам; недостаточной его обоснованностью и т.д. [1, с. 8].

Взгляды специалистов на педагогические условия формирования культуры ЗОЖ студентов

Автор	Год	Педагогические условия
В. А. Магин [2]	1999	Валеологически обоснованное личностно-ориентированное обучение, которое характеризуется: принятием субъектами образовательного процесса валеологического принципа образования, наполнением содержания педагогического образования валеологическим материалом, наличием культуры здоровья у преподавателей высшей школы и др.
И. А. Лавричева [3]	2002	Совершенствование содержания профессионального образования посредством включения в него системы валеологических знаний; учет личностного фактора, определяющего индивидуальные усилия по здоровьесберегающей и здоровотворческой деятельности; конкретизация задач, определяющих деятельность профессорско-преподавательского состава и студентов в данном направлении; дифференцированная методика проведения занятий со студентами по физической культуре в различных учебных отделениях, созданных по медицинским показателям здоровья, и предусматривающая оптимальный выбор форм, методов и средств обучения
Е. А. Котова [4]	2005	Осознание здоровья как важнейшей жизненной ценности; обеспечение поэтапного формирования ЗОЖ; осуществление интенсивной психолого-педагогической, физкультурно-оздоровительной подготовки студентов, направленной на приобретение валеологических знаний, овладение необходимыми умениями, навыками, выработку индивидуальной мотивации ЗОЖ
Н. В. Гончарова [5]	2005	<i>Организационно-технологические условия:</i> формирование единого здоровьесберегающего образовательного пространства вуза; направленность работы на становление коллективного субъекта образовательного процесса. <i>Содержательно-процессуальные условия:</i> актуализация вопросов, связанных с формированием культуры профессионального здоровья в содержании изучаемых дисциплин; вовлечение будущих учителей в работу по формированию культуры своего профессионального здоровья

И. А. Яковлева [6]	2008	Программное ориентирование на культурно-оздоровительную деятельность; актуализация ценностного отношения к здоровью в процессе учебно-исследовательской деятельности; обогащение опыта культурно-оздоровительной деятельности средствами физической культуры
В. Е. Теселкин [7]	2009	Включение студентов в непосредственную среду пропаганды здорового образа жизни; активное творческое участие в этом процессе
В. В. Клинов [8]	2013	<i>Объективные условия:</i> подготовленность педагогов, материально-техническое и методическое обеспечение, организация научно-исследовательской деятельности, медицинское обеспечение, направленные на организацию и активизацию процесса формирования культуры ЗОЖ учащихся. <i>Субъективные условия:</i> активизация деятельности учащихся, обеспечение внутренней свободы личности, активизация субъективной позиции учащегося в процессе образовательной и спортивной деятельности, создание ситуации рефлексивного осмысления собственного опыта и др.

Согласно Философскому энциклопедическому словарю, под условием понимают то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий). Совокупность конкретных условий образует среду протекания явления, от которой зависит действие законов природы и общества [9, с. 707–708].

Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В. И. Андреева, А. Я. Найна, Н. М. Яковлевой, Н. В. Ипполитовой, М. В. Зверевой, Б. В. Куприянова, С. А. Дыниной и др., найдя отражение в многочисленных трактовках термина «педагогические условия». Можно выделить несколько направлений в его трактовке в научной литературе. Для одних ученых педагогические условия есть совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В. И. Андреев, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева). Вторая группа исследователей связывает педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой последние выступают в качестве одного из компонентов (Н. В. Ипполитова, М. В. Зверева и др.). Третьи видят в педагогических условиях планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающую возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования (Б. В. Куприянов, С. А. Дынина и др.) [1, с. 10].

Основываясь на взглядах ученых, под педагогическими условиями формирования культуры ЗОЖ студентов педагогического университета мы будем понимать характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей здоровьесберегающей образова-

тельной среды учреждения высшего образования, реализация которых обеспечит эффективное формирование данного качества личности будущих педагогов.

Педагогические условия реализуются с помощью определенных механизмов, в качестве которых выступают способы, нормы, процедуры, учитывающие специфику вуза педагогического профиля.

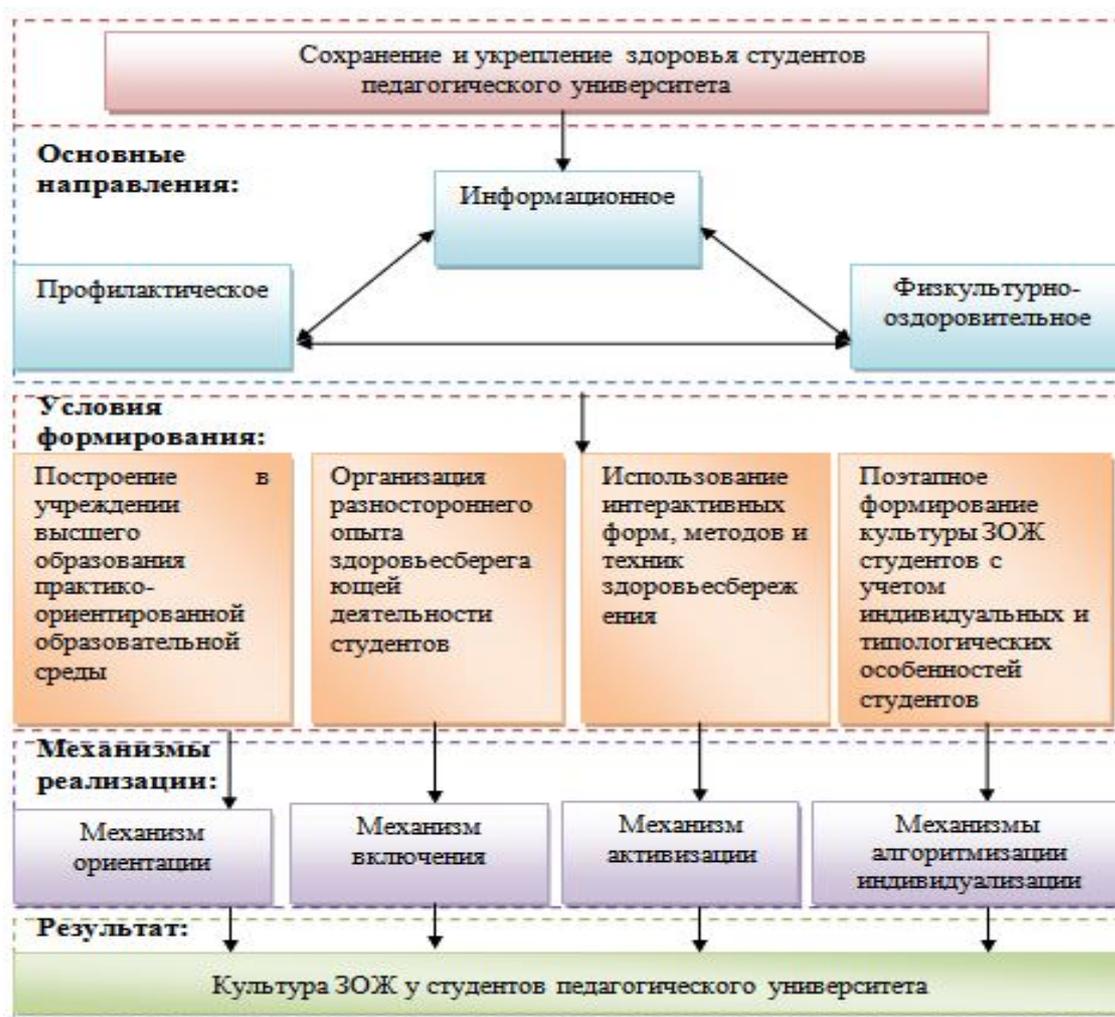
Как отмечают исследователи (Д. А. Коноплянский, М. П. Прохорова, Н. Л. Тогрунская, Е. А. Шумилова и др.), понятие «механизм» представляет собой междисциплинарную дефиницию, значение которой варьируется в зависимости от области применения [10]. На основе контент-анализа данного термина в научной литературе можно выделить следующие его трактовки: устройство, которое обуславливает функционирование объекта педагогического воздействия, является движущей силой его развития [11]; совокупность взаимосвязанных элементов, которая обуславливает порядок реализации педагогической деятельности [12]; комплекс процессов или состояний педагогической системы, которые определяют какое-либо явление [13].

Российский педагог Д. А. Коноплянский рассматривает механизмы реализации педагогических условий как 1) множество всех элементов, обеспечивающих реализацию функций педагогической системы; 2) субъекты и средства, которые обеспечивают реализацию комплекса мер материально-технической, организационно-управленческой и социально-психологической направленности; 3) систему деятельности профессорско-преподавательского состава, реализуемую в контексте научно-педагогического сопровождения профессионального и личностного становления студента вуза [14, с. 58–59].

Опираясь на вышеуказанные положения, под *механизмом реализации педагогических условий* формирования культуры ЗОЖ у студентов – будущих педагогов мы будем понимать совокупность норм, способов деятельности и процедур, обеспечивающих формирование у студентов культуры ЗОЖ в процессе их профессионально-педагогической подготовки.

В исследовании мы исходили из того, что формирование культуры ЗОЖ у студентов вуза педагогического профиля как педагогическая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных педагогических условий. Опираясь на данное положение, мы теоретическим и опытно-экспериментальным путями выявили комплекс необходимых педагогических условий, от которых зависит решение проблемы формирования культуры ЗОЖ студентов в педагогическом университете. Мы учитывали многофакторность педагогических явлений, поэтому при их выделении ориентировались на: а) соответствие условий выбранной методологии исследования особенностям изучаемого феномена культуры ЗОЖ будущих педагогов; б) требования, предъявляемые современным обществом к качеству профессионально-педагогической подготовки будущего учителя как носителя ценностей ЗОЖ в школьной среде; в) общие тенденции и специфику формирования культуры ЗОЖ студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации; г) результаты констатирующего этапа эксперимента.

Выделенные нами педагогические условия формирования культуры ЗОЖ студентов позволили определить соответствующие механизмы их реализации в образовательном процессе педагогического университета (рисунок).



Педагогические условия формирования культуры ЗОЖ у студентов и механизмы их реализации в педагогическом университете

Первое педагогическое условие – создание в учреждении высшего образования практико-ориентированной здоровьесберегающей образовательной среды, обеспечивающей формирование ценностей здоровья, установки на ЗОЖ на основе общественного мнения, направленного на овладение знаниями и технологиями здоровьесбережения, – реализуется через механизм ориентации студентов на ценности здоровья. Данный механизм включает организацию образовательного процесса и досуга студентов, отвечающих требованиям ЗОЖ: информирование студентов, проведение спортивно-оздоровительных мероприятий и других видов здоровьесберегающей деятельности – всего, что может привить «моду» на здоровье в студенческой среде и развитие спортивных услуг университета. Учреждение высшего образования создает для студентов соответствующие условия сохранения и укрепления здоровья, которые в своей совокупности способствуют раскрытию его потенциала в сфере здоровьесбережения.

Второе педагогическое условие – приобретение разностороннего опыта здоровьесберегающей деятельности осуществляется через *механизм включения*, который обеспечивает усвоение студентами информации о здоровье и ЗОЖ в процессе изучения психолого-педагогических и специальных дисциплин здоровьесберегающей направленности; самообразование, стимулирующее самопознание и саморазвитие в области здоровья и ЗОЖ; включение студентов в разнообразные виды деятельности (спортивно-массовая, физкультурно-оздоровительная, научно-исследовательская, проектная, волонтерская и др.); межличностное общение во время лекционных и семинарских занятий по учебной дисциплине «Основы социально-педагогической деятельности (Социально-педагогическая валеология)», которое предполагает полилог и диалог, доверие участников взаимодействия, различные позиции и ситуации, способствующие формированию уважения и способности принять другое мнение по вопросам ЗОЖ. Данное условие позволяет рассматривать формирование культуры ЗОЖ будущих педагогов через накопление индивидуального опыта, выработку отношения к сохранению и укреплению здоровья, формирование валеологических взглядов и убеждений.

Третье педагогическое условие – использование интерактивных форм, методов и техник здоровьесбережения – ориентировано на пропаганду и трансляцию знаний о здоровье и ЗОЖ через круглые столы, креативные дискуссии по проблеме ЗОЖ, проекты и акции здоровьесберегающей направленности, валеологическое портфолио, фотокроссинг, спектакли в форме форум-театра, волонтерские валеологические педагогические отряды, валеологическое тьюторство и др. Реализация данного условия обеспечивается посредством *механизма активизации* деятельности студентов по распространению валеологических знаний среди своих однокурсников, а также популяризации ЗОЖ и трансляции его идей в ученической среде через проведение студентами воспитательных мероприятий соответствующей тематики в учреждениях образования.

Четвертое педагогическое условие – поэтапное формирование культуры ЗОЖ студентов педагогического университета – реализуется через *механизм алгоритмизации*, который заключается в последовательном формировании культуры ЗОЖ студентов в педагогическом университете: знания – исполнительные действия – оценка достижений – рефлексия – корректировочные действия, и *механизм индивидуализации*, предполагающий учет индивидуальных и типологических особенностей студентов. Данные механизмы помогают раскрыть профессионально-личностный потенциал студента в формировании культуры ЗОЖ за счет развития потребности в профессиональном и личностном самосовершенствовании, осуществлять самодиагностику и самооценку своих возможностей в сохранении и укреплении своего здоровья и здоровья окружающих, самооценку своих успехов в достижении поставленной цели здоровьесберегающей педагогической деятельности, планирование и осуществление деятельности по самокоррекции и самоконтролю своего образа жизни.

Таким образом, выявленные нами и подтвержденные в экспериментальной деятельности педагогические условия формирования культуры ЗОЖ будущих педагогов и механизмы их реализации позволяют развить искомое качество при их соблюдении в учреждении высшего образования педагогического профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ипполитова, Н.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // *Gen. a. Professional Education.* – 2012. – № 1. – Р. 8–14.
2. *Магин, В. А.* Формирование культуры здоровья личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Магин. – Ставрополь, 1999. – 158 л.
3. *Лавричева, И. А.* Формирование валеологической культуры студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Лавричева. – Саратов, 2002. – 190 л.
4. *Котова, Е. А.* Формирование здорового образа жизни у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Котова ; Мурм. гос. пед. ун-т. – Петрозаводск, 2005. – 18 с.
5. *Гончарова, Н. В.* Формирование культуры профессионального здоровья будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Гончарова ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2005. – 24 с.
6. *Яковлева, И. А.* Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.01 / И. А. Яковлева ; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2007. – 29 с.
7. *Теселкин, В. Е.* Педагогические условия самоопределения студентов педагогического вуза в культуре здорового образа жизни : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Е. Теселкин. – Петрозаводск, 2009. – 172 л.
8. *Клинов, В. В.* Формирование культуры здорового образа жизни старшеклассников училищ олимпийского резерва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Клинов. – Минск, 2013. – 184 л.
9. *Философский энциклопедический словарь* : ок. 2000 ст. / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 836 с.
10. *Прохорова, М. П.* Механизмы и формы реализации инновационных программ педагогической подготовки [Электронный ресурс] / М. П. Прохорова // *Мир науки: интернет-журн.* – 2015. – № 3. – Режим доступа : <http://mir-nauki.com/PDF/11PDMN315.pdf>. – Дата доступа : 28.11.2017.
11. *Шумилова, Е. А.* Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза / Е. А. Шумилова // *Современная высшая школа: инновационный аспект.* – 2009. – № 2. – С. 18–24.
12. *Тогрунская, Н. Л.* Условия и механизмы реализации педагогических инноваций в образовании / Н. Л. Тогрунская // *Изв. Рос. гос. пед. ун-та.* – 2007. – № 11. – С. 400–403.

13. Беклемешев, В. Модернизация адаптационного механизма регионального рынка труда и проблемы рынка образовательных услуг / В. Беклемешев // Служба занятости. – 2010. – № 6. – С. 48–55.

14. Коноплянский, Д. А. Механизмы реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза в условиях реформирования высшей школы / Д. А. Коноплянский // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2015. – № 8. – С. 58–63.

The article substantiates the necessity of creating a special set of pedagogical conditions and mechanisms for their implementation during the formation of a healthy lifestyle culture of students at the Pedagogical University. The author's interpretation of the concepts "pedagogical conditions of the formation of a healthy lifestyle culture of students" and "mechanisms" of their implementation in the conditions of pedagogical university is presented, their essence and content are revealed.

Поступила в редакцию 21.09.2018

И. С. Усенко

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ И РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье рассматривается структура эстетического образования в ФРГ и Республике Беларусь, что позволяет глубже изучить образовательный процесс, содержащий дифферентные наборы образовательных технологий. Начальная дифференциация позволяет, начиная с общей средней школы, определить максимально приемлемую траекторию процесса художественного обучения (уровни прохождения, способ прохождения), отследить факторы, воздействующие на область эстетического образования и влияющие на формирование культурных традиций подрастающего поколения.

Современное состояние эстетического образования (ЭО) школьников в ФРГ находится в тесной связи со стремлением Европейского союза создать единое европейское образовательное пространство, сформировать европейский стандарт образования и идеалы европейского воспитания в стране. Система образования Республики Беларусь находится под влиянием двух факторов: это сохранение традиций и использование лучших достижений советского образования и в то же время следование общемировым образовательным тенденциям, в частности, внедрение европейской системы двухуровневой подготовки специалистов с высшим образованием. Естественно, эти обстоятельства воздействуют на область эстетического образования и на формирование культурных традиций подрастающего поколения.

Среднее звено образования в ФРГ предполагает изучение наряду с основными предметами достаточно большого числа дисциплин по выбору. При этом в гимназиях насчитываются шесть основных профилей: технико-технологический; технический; общественно-научный; сельскохозяйственный; коммунального хозяйства; музыкальный.

Более 30 % выпускников начальной школы ФРГ попадают в основную (базовую) школу, где программа общего образования ориентирована на самый низкий уровень. Такие школы готовят к производственной профессии. Этот тип школы чаще всего выбирают дети иммигрантов и из менее обеспеченных семей немцев.

Почти треть молодежи попадает в профессиональные училища или средние школы, где программа обучения более амбициозна. Выпускники могут не только выбирать привлекательные программы дальнейшего обучения, но и поступать в высшую профессиональную школу.

Более трети молодежи поступает в гимназию, основополагающей целью которой является подготовка наиболее способных представителей молодого поколения к высшему образованию, приобретаемому в основном в университетах. Программы обучения в гимназиях, специализирующихся на классических занятиях (латынь, греческий), филологии или артистических направлениях, не являются унифицированными.

Музыкальные школы Германии представляют из себя общественные учреждения, которые не подлежат контролю со стороны государства и подчиняются только местной администрации (федеральная земля, округ, город, община). Фактически и педагогические методы, и авторские концепции, и гарантия качества образования выбираются и обуславливаются коллективом конкретной школы. Рекомендации от Объединения немецких музыкальных школ (Verband deutscher Musikschulen) касаются общей школьной структуры [1].

На сайте Министерства культуры, молодежи и спорта земли Баден-Вюртемберг указывается, что задачей школьного *музыкального образования* является предоставление всем детям и подросткам доступа к музыкальному материалу и его активному использованию, пониманию и принятию исторически сложившихся музыкальных традиций страны и родины. Это реализуется посредством ознакомления с различными формами и жанрами музыки и музыкального суждения, происходит формирование музыкального вкуса, поощряются творческие усилия в создании музыки, что ведет к открытости восприятия всех новых музыкальных форм [2].

В ФРГ существует три типа учреждений детского музыкального образования:

- 1) общественные, или публичные, музыкальные школы, где внимание сосредоточено на общем культурном воспитании учащихся;
- 2) частные музыкальные школы, организованные родительскими комитетами или союзами музыкантов, в которых акцент сделан на практическом овладении музыкальными инструментами учащимися;
- 3) коммерческие музыкальные школы, организованные какими-либо предприятиями, программа в которых ориентирована на широко разрекламированные, популярные методики.

Музыкальное обучение в ФРГ имеет четыре ступени: базовая, низшая, средняя и высшая [Там же].

Общественные музыкальные школы с годовым оборотом в 229,2 млн евро имеют огромное значение не только в культурной политике, но и как экономический фактор в стране. Особого внимания заслуживает очень большое частное обязательство, на долю которого приходится около 49 % абонентских сборов (родительских взносов) на финансирование. Муниципалитеты (включая округа) несут около 37 % расходов, гранты от других государственных, федеральных и фондовых программ финансирования – 2,3 % расходов. Оставшаяся часть – это пожертвования и спонсорство [2].

В Германии очень хорошо развита частная практика педагогов. Хотя трудно назвать точное количество и оценить их вклад в музыкальное образование, но их роль велика в маленьких городках и сельских общинах, не имеющих музыкальных школ. Специальные музыкальные школы – одни из важнейших учреждений музыкального образования, их программы рассчитаны на людей любого возраста. В ФРГ около 980 школ, большая часть – государственные. Их основная функция – обеспечение хорошего, качественного начального образования, поддержка любительских занятий музыкой, выявление музыкальных талантов. При этом мы смело можем выделить в контексте эстетического образования школьников в ФРГ и *театральное образование*.

Театральная работа в школах означает междисциплинарное обучение и включает в себя такие лингвистические элементы, как постановка голоса, обучение речи, мимике, языку тела, пластике, танцам, различным формам ремесла, связанным с художественно-творческой работой. Практикуются пластические этюды под звучание случайно подобранной музыки. Театральная работа предполагает включение учеников в поэтапную драматургическую, организационно-постановочную деятельность, а также инсценировки общественных событий (спектакли, «капустники», флешмобы).

Театральное образование – это презентации, общение и сотрудничество, укрепляющее такие индивидуальные компетенции, как способность судить и справляться с критикой, независимость суждений и чувство ответственности. По мнению немецких педагогов, это способствует формированию социального интеллекта. Стремление к достижению познавательных целей обучения через инструментально обеспеченные театральные технологии в широком смысле является формой личностного становления. Таким образом, театральная образовательная работа служит ярким примером метода проектов, ориентированного на формирование компетенций учащегося в целостном образовательном процессе [Там же].

Анализ научно-методической литературы, проведенный Л. В. Быкасовой, указывает на то, что

- важнейшей предпосылкой *художественного образования* ФРГ и развития школьников является широта и разносторонность их интересов, а включение искусства в одну из сфер интереса выступает основным условием успешного развития личности;
- в соответствии со своим профилем школа разрабатывает программы, отражающие сущность, направления, особенности учебного процесса;

- для обеспечения процесса познания на уроке искусства первой ступени создается обязательная «рамка»; каждая категория многократно и очень подробно тематизируется;

- на уроках искусства первой ступени гимназии существуют три поля деятельности, выражающие предметную структуру: создание изображения, восприятие его содержания, отражение условий возникновения изображения;

- цели второй ступени обучения – научно-пропедевтическое образование молодежи и ее самореализация в социальной ответственности:

- в процессе обучения на второй гимназической ступени применяются такие методы, как предиктографическое описание, иконографический анализ, иконологический синтез и др. [3, с. 188].

В Германии в 11–13 классах изучается предмет «Искусство», направленный на развитие «коммуникативной способности», что отличает его от других дисциплин. В его преподавании обращается внимание на духовную основу, личность автора, социокультурные связи. При этом наблюдается самостоятельность в применении способов обучения и трактовке конкретной темы. Урок искусства на всех ступенях немецкого школьного образования соответствует главным положениям программы и предполагает последовательность и системность. Если это касается медиакультуры, то деятельность учащихся направлена на постижение самого феномена медиакультуры и ориентирует на творческую оценку и самостоятельное суждение о медийных проектах.

Немецкие учителя используют новейшие педагогические технологии, в их распоряжении в избытке раздаточный материал, аудиовизуальные средства, увеличительная, проекционная, копировальная техника. Такой образовательный процесс, насыщенный техническими средствами обучения, по их мнению, значительно повышает интерес учащихся к изучаемому предмету.

Художественное образование в школе ФРГ основывается на следующих принципах: от простого к сложному; дифференцированный подход в распределении заданий; учет возрастных особенностей, самодеятельность учащихся. В содержании немецкого художественного образования учитывается непосредственная зависимость между информационно-содержательным компонентом учебного предмета «Искусство» и дидактической моделью, используемой учителем. Изучение характеристик этих моделей дает основание отметить, что «изменение типа научных и образовательных задач, определяющих проектирование, конструирование и реализацию учебного предмета “Искусство”, формирует научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ» [3, с. 40].

Государственные документы – законы «Об образовании в Республике Беларусь» и «О культуре в Республике Беларусь» – устанавливают приоритет образования в государственной политике, определяют перспективы развития художественного образования в единстве целей, задач и путей их решения. В законе «Об образовании в Республике Беларусь» уже на первой странице подчеркивается, что под образованием понимается процесс обучения

и воспитания в интересах человека, общества, государства. Положения, сформулированные в этом законе, направлены на обеспечение качественного содержания школьного художественного образования и достижение достаточного уровня общей художественной культуры учащихся. При этом ставится задача адаптации школьника к национальной, региональной и мировой художественной культуре.

Согласно Постановлению Министерства культуры Республики Беларусь от 01.07.2011 № 28 утверждено Положение о детской школе искусств, в котором указывается, что образовательные программы дополнительного образования детей и молодежи художественного профиля в детских школах искусств реализуются по следующим направлениям деятельности: «музыкальное», «театральное», «хореографическое», «изобразительное», «народное творчество», «народное декоративно-прикладное», «художественно-эстетическое» и т.п. [4].

Образовательный процесс в детской школе искусств осуществляется в соответствии с типовыми учебными планами детских школ искусств и типовыми учебными программами детских школ искусств, утвержденными Министерством культуры Республики Беларусь в порядке, установленном законодательством страны [Там же].

Финансирование государственной детской школы искусств осуществляется за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов, средств учредителей, средств, полученных от приносящей доходы деятельности, безвозмездной (спонсорской) помощи юридических лиц, индивидуальных предпринимателей и иных источников, не запрещенных законодательством Республики Беларусь. Материально-техническая база детской школы искусств формируется учредителем в соответствии с требованиями, установленными законодательством Республики Беларусь. Обновление и развитие материально-технической базы детской школы искусств обеспечивает ее учредитель [Там же].

Эстетическое образование в Республике Беларусь имеет свои особенности. Например, серьезное внимание уделяется поиску в стране и поддержке талантливых детей и молодежи. Происходит целый комплекс мероприятий по выявлению талантов, составлению банка данных перспективных учащихся. Важную роль в создании условий становления и творческого развития одаренных детей и молодежи играет образованный в 1996 г., специальный фонд Президента Республики Беларусь по поддержке талантливых детей и молодежи.

Необходимо отметить наличие государственной программы Министерства образования Республики Беларусь «Одаренные дети», которая предусматривает такие направления работы, как разработка методики по выявлению одаренных детей; создание центров развития ребенка; осуществление дифференцированного обучения; формирование классов с углубленным изучением предметов; открытие учебных заведений нового типа; совершенствование практики проведения олимпиад, конкурсов, конференций; издание

специальной учебно-методической литературы по работе с одаренными детьми; моральная и материальная поддержка одаренных детей и преподавателей, работающих с ними [4].

Образовательные реформы, проводившиеся до 2009 г., затрагивали как общеобразовательную школу, так и художественное образование:

- 2005 г. – Министерство образования Республики Беларусь утверждает новые программы для школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла;

- с 2008/09 учебного года на третьей ступени общего среднего образования вводится профильное обучение; обязательным профильным учебным предметом для художественно-эстетического профиля является изобразительное искусство, для которого учебным планом предусмотрено до 5 часов в неделю;

- 2008 г. – возврат к 11-летней средней школе; введение пятидневки; продление учебного года на 1 неделю; исключение из учебных планов предметов МХК и ОБЖ. В школах и гимназиях с художественным уклоном уроки изобразительного искусства переименовываются в художественные студии и занятия по выбору учащихся. Разрабатываются и утверждаются новые программы для школ с углубленным изучением предметов художественной направленности;

- принятие Кодекса Республики Беларусь об образовании.

С развитием науки и техники, а также повсеместной компьютеризации в школах с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла вводится учебный предмет «Компьютерная графика».

Несомненно, в последние годы происходят некоторые изменения в структуре системы образования, в численности школ и классов с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. И эти изменения происходят, к сожалению, не всегда в лучшую сторону. В последние годы из системы образования Беларуси происходит вытеснение эстетического, гуманитарного курса, что отражено как в сокращении часов в программах, так и в уменьшении количества специализированных учебных заведений.

В настоящее время систему художественного образования в Республике Беларусь, которая включает различные виды учреждений, можно представить в виде последовательных этапов:

- 1) начальный этап – учреждения общего среднего образования (школы, гимназии, учреждения дополнительного образования);

- 2) средний этап – учреждения среднего специального образования (училища, лицеи, колледжи);

- 3) завершающий этап – учреждения высшего образования (академии, университеты).

В деятельности учреждений художественного образования особое внимание уделяется начальному художественному образованию, так как именно на этом этапе закладывается фундамент общеэстетического развития личности ребенка, выполняется поиск, отбор и обучение художественно одаренной молодежи. Цели учебных учреждений системы художественного

образования отражены в специальных документах: положениях, на основании которых должны основываться обучающий и воспитательный процессы, научно-методическая работа.

Для нашего исследования было важно проанализировать литературный материал по разным аспектам ЭО школьников ФРГ и Республики Беларусь, представив его в сравнительной таблице.

Сравнительная характеристика эстетического образования школьников в Федеративной Республике Германия и Республике Беларусь

Параметр сравнения	Федеративная Республика Германия	Республика Беларусь
Виды ЭО	Художественное, музыкальное, театральное	Изобразительное искусство, музыка
Учреждения образования с ЭО и формы преподавания	Музыкальный курс по выбору в системе среднего образования; в гимназиях артистические направления; музыкальные школы (общественные, частные, коммерческие). Театральная работа в школах означает междисциплинарное обучение. Урок «Искусство» в школах	Детская школа искусств с направлениями деятельности: «музыкальное», «театральное», «хореографическое», «изобразительное», «народное творчество», «народное декоративно-прикладное», «художественно-эстетическое». Музыкальная школа. Учреждение образования с факультативными занятиями художественной, театральной, хореографической, музыкальной направленностей
Программа	Ориентир программы в преподавании искусства: духовная основа, личность автора, социокультурные связи; самостоятельность учителя в применении методов, толковании выбранной модели; собственная практика детей в постижении медиакультуры. Педагогические методы, авторские концепции, даже гарантия качества образования устанавливаются и обеспечиваются самим коллективом музыкальной школы. Рекомендации от VdM (Verband deutscher Musikschulen – Объединение немецких музыкальных школ) указывают на общую школьную структуру	Программы по предметам «Изобразительное искусство», «Музыка» для учреждений общего среднего образования утверждаются Министерством образования Республики Беларусь. Типовая учебная программа детских школ искусств по музыкальным инструментам, утвержденная Министерством культуры Республики Беларусь

Финансирование ЭО	Абонентские сборы (49 %), муниципалитеты (37 %), гранты от государственных, федеральных и фондовых программ (2 %), спонсорство и пожертвования	За счет средств республиканского и местных бюджетов, средств учредителей, средств, полученных от приносящей доходы деятельности, спонсорской помощи и иных источников, не запрещенных законодательством Республики Беларусь
Материально-техническая база ЭО	Большое количество раздаточного материала, аудиовизуальных средств, увеличительной, проекционной, копировальной техники на уроках «Искусство»	Материально-техническая база формируется учредителем в соответствии с законодательством Республики Беларусь
Нормативно-правовая база	За музыку, используемую во всех типах школ, отвечает Министерство культуры, молодежи и спорта федеральных земель. Определяется она политикой ЕС	Законы «Об образовании в Республике Беларусь», «О культуре в Республике Беларусь»

Проведенный анализ научно-методической литературы позволил определить этапы развития эстетического воспитания школьников ФРГ в различные периоды его становления. Представлена динамика развития научного потенциала художественной педагогики ФРГ как аспекта эстетического воспитания. Тенденциями исторического развития немецкой педагогики в контексте эстетического воспитания школьников являются:

трансформация образовательного процесса, при которой наблюдается смена организационных форм и принципов реализации художественного образования в рамках различных социально-культурных пространств;

изменение характера социальной коммуникации: первый период – становление практики художественного образования; второй период – тенденция к сознательному формированию элементов рационального мышления школьников; третий период – появление коммуникативного единства; четвертый период – достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента.

Сравнительный анализ тенденций развития эстетического образования школьников в Республике Беларусь и ФРГ показал, что, с одной стороны, в последние годы достаточно активно разрабатываются и внедряются новые нормативные документы и программы для общеобразовательных школ и школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, основное отличие которых от предыдущих сводится к использованию дифференцированного подхода в обучении, гибких терминов и активных методов обучения, внедрения новых педагогических технологий и стандартов.

С другой стороны, эффективность образовательного процесса в этом направлении остается невысокой, что связано, в первую очередь, с недостаточностью учебного времени, уделяемого предметам эстетической направленности. Воспитание художественного вкуса, культуры поведения, общей культуры учащегося, формирование эстетических ценностей – процесс кропотливый, неспешный и требует пристального внимания к воспитанникам и длительной целенаправленной работы. И в поиске новых форм и изменении содержания эстетического образования уместно опираться на практику других европейских государств.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ермилина, А. С.* Музыкальное образование в Германии [Электронный ресурс] / А. С. Ермилина. – Режим доступа : <https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-muzikalnoe-obrazovanie-v-germanii-784857.html>. – Дата доступа : 20.03.2018.
2. Вклад музыки в образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Kultur_Weiterbildung/Musik. – Дата доступа : 02.04.2018.
3. *Быкасова, Л. В.* Образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ / Л. В. Быкасова. – М. : АПК и ПРО, 2008. – 272 с.
4. Об утверждении Положения о детской школе искусств : постановление Министерства культуры Республики Беларусь от 01.07.2011 № 28 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://naviny.org/2011/07/01/by15461.htm>. – Дата доступа : 21.02.2018.

Starting from the general secondary school, the initial differentiation makes it possible to determine the most acceptable trajectory of the artistic education process: the levels of transmission, the mode of transmission, to track the factors affecting the field of aesthetic education and influencing the formation of the cultural traditions of the younger generation.

Поступила в редакцию 09.10.18

Н. В. Черникова

ДИНАМИКА И СПЕЦИФИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлена динамика и специфика эстетического воспитания личности на различных этапах ее возрастного развития. Подчеркивается, что, чем раньше ребенок попадает в сферу адресного эстетического воздействия, тем более результативным является эстетическое воспитание. В студенческие годы при наличии благоприятных условий эстетическое развитие личности переживает новый виток, выходя на иной качественный уровень.

Эстетическое воспитание – одно из важнейших направлений воспитания детей и учащейся молодежи в современном обществе, предполагающее развитие эстетической культуры личности, которая рассматривается как единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности

и поведения [1]. Оно осуществляется на протяжении всей жизни человека, проходя ряд этапов, имеющих свои особенности. Опираясь на взгляды специалистов (Ю. К. Бабанский, О. П. Котикова, Б. Т. Лихачев), мы выделили пять этапов эстетического развития формирующейся личности: *пропедевтический (дошкольный возраст)*, *базовый (младший школьный возраст)*, *поисковый (подростковый возраст)*, *лично-формирующий (старший школьный возраст)*, *рефлексивно-творческий (студенческий возраст)*. Рассмотрим подробнее возрастную специфику эстетического развития и воспитания личности.

Дошкольный возраст (пропедевтический этап). Эстетическое развитие начинается в раннем детстве. К концу второго года у ребенка возникают образы-представления, затем – простейшие общие понятия. Восприятие постепенно переходит в наблюдение, которое становится все более целенаправленным. Приобщение ребенка к музыке, рисованию, лепке формирует его способность различать гамму цветов, формы, линии, контуры, узнавать и воспроизводить мелодию. Дошкольники отдают предпочтение ярким цветам, тем самым пытаясь выразить свое эмоциональное отношение к окружающему миру. Они еще не связывают цель со способами действия и обращаются к эстетической стороне предметов главным образом из любопытства, познавательного интереса. Уже к концу дошкольного возраста отмечается способность ребенка воспринимать форму в единстве с содержанием [2, с. 449]. Систематические занятия чтением, рисованием, лепкой, музыкой закладывают прочную основу дальнейшего эстетического воспитания. Сформированные в данный период навыки, знания, эмоционально-смысловые ориентации, оставаясь исходной базой, получают в последующем свое углубление и обогащение, перерастая в систему эстетической культуры личности. По единодушному мнению специалистов, дошкольный возраст является сензитивным периодом в эстетическом развитии личности, выявлении способностей ребенка. Успешность осуществления эстетического воспитания дошкольников во многом зависит от уровня профессиональной подготовки и нравственно-эстетической культуры педагогов дошкольного образования, а также эстетической среды, культуры дошкольных учреждений.

Младший школьный возраст (базовый этап). Общеизвестно, что эстетическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста имеет основополагающее значение для формирования эстетической культуры личности. Известный педагог советского периода Б. Т. Лихачев указывал, что «период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни» [3, с. 35]. Пробелы, допущенные в это время, практически трудно устранить в последующем. Сензитивность младшего школьного возраста в плане эстетического воспитания объясняется особенностями мыслительной и эмоциональной сфер личности ребенка: высокой эмоциональной восприимчивостью, гибкостью и раскованностью воображения, преобладанием наглядно-образного мышления, действием инстинкта подражания, максимально способствующими освоению мира эстетически значимых предметов и явлений.

В ходе учебных занятий в начальной школе средствами различных видов искусства у младших школьников развиваются фантазия и образное мышление. Однако их интересы продолжают оставаться кратковременными, поверхностными и разбросанными, а эмоциональное переживание элементарно и сводится в основном к переживанию удовольствия или неудовольствия от восприятия изображаемого. Внимание еще неустойчиво, длительное восприятие произведений искусства утомляет детей и увлекает не столько результат художественного творчества, сколько сам процесс рисования, лепки, музицирования, сочинительства. Оценка эстетических явлений определяется конкретной ситуацией.

Особенности эстетического воспитания в младшем школьном возрасте связаны с изменениями, происходящими в сфере познавательных процессов школьника. Формирование эстетических идеалов у детей – сложный и длительный процесс. Со временем эстетические идеалы претерпевают изменения, в отдельных случаях под влиянием одноклассников, взрослых (родителей, учителей, знакомых), в других – под влиянием произведений искусства, жизненных коллизий.

В младшем школьном возрасте мотивы отношения детей к искусству, красоте действительности осознаются и дифференцируются. Одни школьники относятся к искусству и действительности эстетически, получают удовольствие от чтения книг, слушания музыки, рисования, просмотра фильма. Тяга к духовному общению с искусством постепенно превращается для них в потребность. Другие общаются с искусством вне собственно эстетического отношения, подходя к произведению рационалистически: получив рекомендацию прочитать книгу или посмотреть фильм, они читают и смотрят их без глубокого постижения сути, лишь для того, чтобы иметь о нем общее представление. Третьи читают, смотрят или слушают из соображений необходимости или престижа. Знание педагогом истинных мотивов отношения детей к искусству помогает сосредоточить внимание на формировании подлинно эстетического отношения. Опытные педагоги способны не только заложить прочный фундамент эстетического развития личности, но и посредством эстетического воспитания сформировать ее мировоззрение.

П о д р о с т к о в ы й в о з р а с т (п о и с к о в ы й этап) традиционно считается наиболее трудным для обучения и воспитания. Изменение прежней системы интересов, протестующий способ поведения сочетаются с возрастающей самостоятельностью, с расширением сферы деятельности. На подростковый возраст приходится пик развития потребности в самовыражении, которое проявляется в стремлении ко всему яркому, подчеркивающему индивидуальность как в одежде, так и в поведении [4]. Нередко подростки прибегают к экстремальным способам самопрезентации, используя шокирующий внешний вид (прическу, одежду), манеру поведения, поступки как средство заявить о себе.

Подростковый возраст связан с началом самовоспитания. Уже в возрасте 10–12 лет школьник способен ставить перед собой цель самостоятельно овладеть тем или иным видом искусства. Потребность в эстетическом самовоспитании пробуждается у него, как правило, вслед за намерением заниматься физическим и интеллектуально-волевым самовоспитанием. Про-

цесс эстетического самовоспитания основывается на сформированном ранее интересе к искусству и опыте художественной деятельности. Подросток уже приобрел некоторый эмоционально-эстетический опыт, знания, способность к обобщению явлений окружающего мира. При восприятии сюжета произведения искусства он успешнее, чем младший школьник, пытается проникнуть в содержание художественных произведений с точки зрения уже известных ему общественных критериев. У него обнаруживается тенденция оценивать явления жизни и произведения искусства самостоятельно, а значит, – избирательно. Кардинальная перестройка всех сфер жизнедеятельности личности в отрочестве позволяет говорить об этом периоде как о сензитивном для формирования эстетической культуры, что связано главным образом с изменениями в психофизиологии и социальном статусе подростка. Процесс эстетического воспитания в школьные годы находит выражение в овладении сенсорно-чувственными приемами постижения художественных и эстетических явлений. Идет накопление и пополнение знаний о художественных и эстетических явлениях, развитие личностных мотивов общения с эстетическими и художественными объектами. Подростки в состоянии видеть и достаточно глубоко переживать прекрасное в природе, искусстве, учении и труде. Они чутки ко всему возвышенному, героическому, но у них еще мал запас знаний по теории искусства и художественного творчества. В этом возрасте важно сформировать эстетическое отношение подростка к своему внешнему виду, межличностным отношениям, окружающей природной и социальной сфере.

Старший школьный возраст (лично-формирующий этап) является важнейшей ступенью в эстетическом воспитании личности. Старшие школьники отличаются эмоциональностью, впечатлительностью, стремлением к расширению и углублению связей с окружающими людьми, развитием нравственных чувств и потребности в сознательной саморегуляции и самовоспитании [5, с.144]. Все это создает внутренние условия для развития эстетических качеств, формирования эстетической культуры личности старшеклассника. В этот период закладываются основы личной культуры, ее базис, соответствующий широкому кругу общечеловеческих ценностей, происходит осознание искусства для общества и человека, обеспечивается включение учащихся в творческую деятельность.

Старший школьный возраст характеризуется относительно завершенной системой мировоззренческих взглядов и убеждений, служащей основой объективных эстетических оценок. В связи с этим восприятие эстетических сторон жизни у старшеклассника еще более избирательно, чем у подростка. Другой особенностью данного возраста является обостренная потребность в самовыражении и жизненном самоопределении. В процессе учебных занятий, художественного творчества у старшеклассников формируются эмоционально-психологические установки, оценочно-вкусовые представления, осваиваются многообразные способы образно-эмоционального мышления в художественной и эстетической сферах. Центральное место в эмоционально-чувственной сфере старшеклассника занимает эстетика человека и его поведения.

Студенческий возраст (рефлексивно-творческий этап). В юношеском возрасте в качестве ведущей деятельности выступает

учебно-профессиональная, а главным его новообразованием является готовность к личностному и жизненному самоопределению. В мотивационной сфере личности на передний план выходят социальные мотивы, а также мотивы учения, связанные с творчеством. У юношей и девушек стабилизируется контроль за проявлениями эмоций, формируется способность к самооценке, рефлексии, что создает условия для достижения высокого уровня эстетики общения. Студенческая молодежь проявляет способности к тонкому восприятию произведений искусства во всем их многообразии, к сопереживанию, «примериванию на себя» ролей других людей [6].

В период обучения в вузе эстетическое воспитание студентов осуществляется в двух направлениях: через образовательные предметы и занятия самостоятельным творчеством, что позволяет раскрыться их личности, приобрести необходимые личностные качества, которые затем будут способствовать карьерному и профессиональному росту. Знание искусства влияет на активность восприятия, помогает преодолевать стереотипы мышления и, в конечном счете, формирует конструктивное мышление у студентов, способствует развитию творческих способностей, пробуждению интуитивного мышления, необходимых для творчества.

Наиболее общей целью эстетического воспитания в университете является формирование и развитие у студентов высокого уровня личной эстетической культуры и творческих установок деятельности, что предполагает выработку у будущего специалиста стойкой системы внутренних эстетических качеств, мотивов, связанных с творчеством, интересом к искусству.

Знание возрастных особенностей эстетического развития личности дает педагогу возможность более целенаправленно развивать эстетический вкус, эстетические чувства и оценки обучающихся через соответствующие формы эстетического воспитания (таблица).

Примерные формы эстетического воспитания и образования личности

Начальная школа	Базовая и средняя школа	Высшая школа
Урок		Лекция, семинар
Факультативы художественного цикла		Факультативные курсы по искусству
Кружки (литературные, музыкальные, танцевальные, изобразительного искусства)		Творческие объединения и коллективы
Музыкальные и хоровые кружки и студии		Конференции
Утренники	Дискотеки	Творческие конкурсы
Встречи и беседы с творческими людьми	Лектории по музыке, живописи, театру	Творческие и фольклорные экспедиции
Школьный театр		Студенческий театр
Кружки художественного конструирования (лепка, бисероплетение, оригами)	Кружки художественного проектирования (дизайн, архитектура)	Спецкурсы по эстетическому воспитанию

Посещение выставок, музеев, спектаклей, концертов
Экскурсии
Конкурсы, фестивали, выставки творчества

На основании вышеизложенного можно сделать ряд выводов:

1) эстетическое развитие личности носит этапный характер, имея на каждом возрастном этапе свои особенности;

2) чем раньше ребенок попадает в сферу адресного эстетического воздействия, тем более результативным будет процесс эстетического воспитания;

3) основополагающее значение для формирования эстетической культуры личности имеет дошкольный и младший школьный возраст, пробелы, допущенные в эстетическом развитии учащихся 4–10 лет, в последующем трудно устранимы;

4) уровень эстетической воспитанности обучающихся не однороден даже в пределах одной возрастной группы, поскольку зависит от ряда факторов (семья, условия семейного воспитания, эстетика быта, уровень культуры ближайшего окружения и т.п.);

5) успешность эстетического воспитания во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров и владения ими формами и методами эстетического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи 2016–2020 гг. : Постановление М-ва образования Респ. Беларусь 15.07.2016 г. № 82 // Консультант плюс : Беларусь / ООО «ЮрСпектр»; Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь. – Минск, 2016.

2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

3. *Лихачёв, Б. Т.* Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачёв. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

4. *Котикова, О. П.* Эстетическое воспитание подростков: психологические особенности и факторы влияния / О. П. Котикова // Пазашкольное выхаванне. – 2006. – № 5. – С. 17–21.

5. *Малахова, И. А.* Развитие личности: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразовательных школ, педагогов-организаторов внешкольных учреждений: в 2 ч. / И. А. Малахова. – Минск : Беларус. навука, 2003. – Ч. 2: Художественно-творческая деятельность. – 152 с.

6. *Якушева, С. Д.* Формирование эстетической культуры студентов колледжа / С. Д. Якушева. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 170с.

The article presents the dynamics and specificity of aesthetic education of the individual at different stages of its age development. The author emphasizes that the earlier a child falls into the sphere of targeted aesthetic impact, the more effective is the aesthetic education. In the student years, in the presence of favorable conditions, the aesthetic development of the individual is experiencing a new round of development, reaching a different level of quality.

Поступила в редакцию 08.10.2018

Е. М. Шевчик-Гирис

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье представлены результаты диагностического эксперимента по определению уровня сформированности, а также особенностей информационно-коммуникационной культуры студентов медуниверситета. Дан анализ ее различных аспектов и роли иностранного языка в процессе ее формирования.

Формирование информационно-коммуникационной культуры личности – одна из наиболее важных задач современного информационного общества. Изучению данного вопроса было посвящено исследование, проведенное в Гродненском государственном медицинском университете в 2015–2017 гг., в котором приняли участие студенты 1–2 курсов лечебного, педиатрического, медико-психологического и медико-диагностического факультетов. Целью исследования стало определение уровня сформированности информационно-коммуникационной культуры студентов медицинского вуза и роли иностранного языка в процессе ее формирования.

История развития цивилизации насчитывает несколько информационных революций, под которыми мы понимаем преобразования общественных отношений из-за кардинальных изменений в сфере обработки информации, следствием чего явилось приобретение обществом нового качества [1, с. 2]. Бурный рост информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в конце XX в. инициировал толчок к созданию информационного общества, а также осознание того, что информация играет одну из ключевых ролей в его развитии, а ИКТ становятся его неотъемлемым атрибутом.

Становление информационного общества неразрывно связано с умением ориентироваться в потоке информации и быстро овладевать новыми ИКТ. Сфера образования не могла остаться в стороне и подверглась значительным изменениям. Государственной инициативой по развитию информационного общества в Республике Беларусь может служить ряд программ (Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь до 2020 года, Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Беларуси на период до 2030 года), ориентированных на реформирование сферы образования с учетом необходимости подготовки специалистов с хорошо развитыми информационно-технологическими компетенциями, которые послужат гарантом интеграции в современное информационное общество [2].

Переосмыслению подверглись роль и место иностранного языка в системе профессиональной подготовки современного специалиста. Особый интерес к его изучению, а также повышение значимости этой дисциплины в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста нефилологического профиля можно объяснить расширением международных

связей в различных областях жизни (экономика, политика, культура, медицина), а также возросшими возможностями сотрудничества с иностранными партнерами.

Исходя из вышеперечисленных предпосылок, мы разработали программу диагностики исходного уровня сформированности информационно-коммуникационной культуры студентов профильного вуза 4 факультетов (лечебный, педиатрический, медико-психологический и медико-диагностический) на базе Гродненского государственного медицинского университета. Для констатирующего эксперимента, в котором приняли участие 1 223 студента, мы использовали тест «Информационная культура специалиста» Н. В. Збаровской и авторскую анкету, направленную на выявление исходного уровня знаний и представлений о новых информационных технологиях и информационно-коммуникационной культуре.

В ходе проводимого диагностического эксперимента нам предстояло решить следующие задачи: выявить уровень знаний и представлений студентов-медиков о новых ИКТ; изучить их уровень сформированности информационно-коммуникационной культуры.

Тест «Информационная культура специалиста» представляет собой 20 вопросов с тремя вариантами ответов, из которых следовало выбрать один наиболее подходящий для респондента. Каждому варианту ответа присваивалось определенное количество баллов. Все баллы суммировались, и их общая сумма являлась показателем исходного уровня сформированности информационной составляющей информационно-коммуникационной культуры (таблица).

Шкала развития информационной составляющей информационно-коммуникационной культуры

Количество баллов	Уровень информационной культуры
85–124	высокий
45–84	средний
менее 45	низкий

Авторская анкета на выявление уровня сформированности информационно-коммуникационной культуры представляет собой 14 открытых и альтернативных вопросов, ответить на которые нужно развернуто, используя собственные знания или представления.

Результаты по педиатрическому факультету. Диагностику исходного уровня сформированности информационно-коммуникационной культуры прошли 234 студента 1 и 2 курсов в возрасте от 17 до 19 лет. Анализ полученных результатов показывает, что 65 % (153 студента) обладают средним уровнем сформированности информационной культуры, 29 % (67 студентов) – высоким и 6 % (14 студентов) испытывают определенные трудности в работе с многочисленными источниками информации, и их уровень сформированности информационно-коммуникационной культуры можно считать недостаточным.

Для более детального анализа анкеты нами будут рассмотрены 5 вопросов, представляющих наибольший интерес, которые, касаются использования иностранного языка и компьютерных технологий в процессе обучения, а также готовности к получению и обработке информации.

Детальный анализ анкет показывает, что большое число студентов 1–2 курсов испытывают трудности при воспроизведении услышанной информации после беседы или дискуссии: 82 респондента (35 %) могут без труда воспроизвести всю информацию, 118 респондентов (50 %) могут вспомнить лишь общие черты и 34 респондента (15 %) запоминают лишь то, что их заинтересовало. Большие трудности испытывают студенты и при изучении иностранного опыта. Лишь 3 студента (1 %) отметили, что читают в оригинале научные труды, 6 студентов (3 %) признались, что самостоятельно переводят небольшие статьи, остальные же студенты (96 %) читают переводные публикации в периодических изданиях.

Совершенно неудовлетворительным выглядит и работа с библиотекой. Лишь один студент регулярно просматривает реферативные журналы, 26 студентов (11 %) знают о том, что такие журналы существуют, и 196 респондентов (84 %) затруднились ответить, что же это такое. 12 респондентов (5 %) отметили, что регулярно просматривают реферативные журналы. 233 респондента (99,5 %) отдают предпочтение электронным средствам получения информации, и лишь один использует традиционные источники.

Участие в работе научных студенческих сообществ, конференциях, мероприятиях привлекает лишь 9 человек (4 %), остальные или не участвуют, так как польза незначительна (113 респондентов, 48 %), или же принимают участие, так как это необходимо (122 респондента, 52 %).

Подавляющее большинство студентов педиатрического факультета (219 респондентов, 93,5 %) не дали ответ на вопрос «Как Вы понимаете термин *информационно-коммуникационная культура студента медицинского вуза?*». К новым информационным технологиям студенты относят Интернет, социальные сети, мобильные телефоны. Однако подавляющее большинство признает, что ИКТ оказывают большое влияние на медицину («улучшают медицинское образование», «позволяют получить дополнительные знания в кратчайший срок»), информация помогает в учебном процессе. Студентам было предложено указать 5 веб-адресов, которые они посещают чаще всего. Лидерами стали популярные социальные сети (vk.com, instagram.com, viber), 63 % респондентов указали веб-сайт ГрГМУ (edu.grsmu.by , Wikipedia.com). 4 % студентов не планируют использовать компьютерные технологии в своей профессиональной деятельности («наша главная обязанность – лечить людей»).

Результаты по лечебному факультету. В диагностике исходного уровня сформированности информационно-коммуникационной культуры приняли участие 756 студентов лечебного факультета 1 и 2 курсов в возрасте от 17 до 19 лет. 56 % респондентов (423 студента) обладают средним уровнем сформированности информационного компонента информационно-коммуникационной культуры, 42 % (317 респондентов) – высоким, и лишь 2 % (16 респондентов) – низким.

При рассмотрении отдельных вопросов анкеты обращает на себя внимание то, что 448 респондентов (59 %) после дискуссии и беседы могут вспомнить лишь только то, что их заинтересовало, и 136 респондентов (18 %) в состоянии воспроизвести информацию в общих чертах. 172 респондента (23 %) отметили, что не испытывают проблем в воспроизведении информации и могут вспомнить все без труда. Что касается использования иностранного опыта, то лишь 5 % (40 респондентов) признались, что читают в оригинале научные труды зарубежных ученых, 84 % (638 респондентов) читают переводные публикации в периодических изданиях и только 81 респондент (11 %) имеет достаточный уровень, чтобы самостоятельно переводить небольшие статьи.

692 (91 %) студента лечебного факультета затрудняются объяснить, что такое реферативный журнал, 57 респондентов (8 %) знают о том, что такие журналы существуют, и лишь 7 студентов (1 %) просматривают реферативные журналы регулярно.

736 респондентов (97 %) пользуются электронными средствами получения информации, 14 студентов (2 %) – традиционными источниками, и 6 студентов (1 %) хотели бы при возможности применять электронные средства получения информации.

В отличие от педиатрического факультета, студенты лечебного факультета активно участвуют в работе научных студенческих сообществ, конференциях, мероприятиях, выступают, общаются, стараются узнать что-то новое (421 студент, 56 % респондентов), 96 студентов (13 %) принимают участие, так как это необходимо, и 239 студентов (32 %) не участвуют, так как считают пользу незначительной.

Анализ полученных ответов на вопрос «Как Вы понимаете термин *информационно-коммуникационная культура студента медицинского вуза?*» выявил тенденцию замещения понятия *коммуникативный* на *коммуникационный*. Студенты чаще всего предлагали следующие ответы: манера общения, ведение беседы, способность критически оценивать информацию, умение правильно и корректно подавать информацию в процессе общения, способность выйти из неудобного диалога. Как и студенты медико-психологического факультета, студенты лечебного факультета (24 %) отмечали и негативное влияние новых информационных технологий на развитие общества и медицины: «деградация общества», «люди перестанут общаться вживую», «негативное влияние на физическое развитие». Социальные сети остаются самыми популярными веб-сайтами и для студентов лечебного факультета. Подавляющее большинство планирует использовать компьютерные технологии в своей профессиональной деятельности: «заполнение историй болезни», «поиск и использование нужной информации».

Результаты по *медико-психологическому* факультету. В анкетировании по установлению исходного уровня сформированности информационно-коммуникационной культуры приняли участие 56 студентов 1 курса. Из них 30 респондентов (55 %) обладают средним уровнем сформированности информационной составляющей информационно-коммуникационной культуры, 19 респондентов (33 %) – высоким и 7 респондентов (12 %) – низким.

Рассматривая отдельные пункты анкеты, мы пришли к выводу, что 23 респондента (41 %) после беседы или дискуссии могут воспроизвести информацию лишь в общих чертах и 14 респондентов (25 %) – только то, что их заинтересует. Только 19 респондентов (34 %) могут воспроизвести всю информацию без труда. При анализе использования иностранного опыта было обнаружено, что 34 респондента (61 %) читают переводные публикации в периодических изданиях, 12 респондентов (21 %) самостоятельно переводят небольшие статьи и 10 респондентов (18 %) читают в оригинале научные труды.

Ни один студент медико-психологического факультета не использует в своей научной и учебной деятельности реферативные журналы. 38 респондентов (68 %) знают о том, что такие журналы существуют, и 18 респондентов (32 %) затруднились ответить, что же это такое.

Студенты данного факультета активно применяют в своей научной и учебной деятельности компьютерные технологии: 51 респондент (91 %) пользуется электронными средствами получения информации, 2 респондента (4 %) хотели бы при возможности их применять, и 3 респондента (5 %) используют традиционные источники получения информации.

Интересны и результаты по обмену опытом: 18 студентов (32 %) участвуют в работе научных студенческих сообществ, конференций и мероприятий, выступают, общаются, стараются узнать что-то новое, 11 респондентов (20 %) принимают участие в мероприятиях по обмену опытом, потому что это необходимо, и 27 студентов (48 %) не участвуют, так как считают пользу от посещения данных мероприятий незначительной.

Студенты медико-психологического факультета дали развернутые ответы на вопрос «Как Вы понимаете термин *информационно-коммуникационная культура студента медицинского вуза?*»: «знания и умения студентов медицинского вуза обращаться со средствами коммуникации», «активное использование информационно-коммуникационных технологий», «умение студента правильно использовать полученную информацию». С этим заданием справились 34 респондента (60,7 %). Большое количество студентов отметили негативное влияние, которое новые ИКТ будут иметь в будущем на развитие общества и медицины: «Совершенству есть предел. После определенной точки может наступить деградация общества», «информация управляет сознанием людей», «люди все больше будут зависеть от технологий». Подобный критический подход отмечается только у студентов медико-психологического факультета. Более 92 % студентов планируют использовать компьютерные технологии в своей профессиональной деятельности: «запись карточек пациента, ведение личных дел, разработка новых методов лечения путем составления алгоритмов», «получение новой информации». Популярные социальные сети также лидируют и среди студентов данного факультета.

Результаты по *медико-диагностическому* факультету. В констатирующем эксперименте приняли участие 177 студентов 1 и 2 курсов. Из них 114 респондентов (64 %) обладают средним уровнем сформированности

информационной составляющей информационно-коммуникационной культуры, 48 респондентов (27 %) – высоким и 15 респондентов (9 %) показали недостаточный (низкий) исходный уровень сформированности информационной составляющей.

При рассмотрении отдельных вопросов анкеты мы пришли к выводу, что 138 респондентов (78 %) после беседы или дискуссии могут вспомнить всю информацию без труда, 23 респондента (13 %) помнят только то, что их интересует, и 16 респондентов (9 %) в состоянии воспроизвести беседу лишь в общих чертах. Результаты использования иностранного опыта в учебном процессе следующие: подавляющее большинство респондентов – 157 (89 %) – читают переводные публикации в периодических изданиях, 12 респондентов (7 %) самостоятельно переводят небольшие статьи и 8 респондентов (4 %) читают в оригинале научные труды.

Как и студенты медико-психологического факультета, ни один студент медико-диагностического факультета 1 и 2 курсов не просматривает регулярно реферативные журналы. 159 респондентов (89 %) знают о том, что есть такие журналы, 18 (11 %) затруднились ответить, что это такое.

Студенты активно используют компьютерные технологии в своей учебной деятельности – 164 респондента (93 %) применяют электронные средства получения информации, 13 (7 %) – традиционные источники.

Результаты по обмену опытом показали, что студенты данного факультета не стремятся участвовать в работе научных студенческих сообществ, конференциях, мероприятиях по своей инициативе – 41 респондентов (23 %) стараются узнать что-то новое, 57 респондентов (32 %) принимают участие в различных мероприятиях, так как это необходимо, и 79 (45 %) респондентов не участвуют, так как польза, по их мнению, незначительна.

Студенты не смогли ответить на вопрос «Как Вы понимаете термин *информационно-коммуникационная культура студента медицинского вуза?*», однако признают, что информация играет огромную роль в их жизни: «я являюсь студентом медицинского вуза и как никто другой нуждаюсь в точной и современной информации о любых нововведениях и новых открытиях в медицине», «ни один день не проходит без поиска, изучения и накопления информации». Как и студенты педиатрического и медико-психологического факультетов, студенты медико-диагностического факультета чаще посещают социальные сети, среди которых twitter, viber, ОК являются самыми популярными. Также они признают, что в своей профессиональной деятельности будут использовать компьютерные технологии, однако затрудняются обозначить, каким образом. Лишь 24 респондента отметили, что будут работать с аппаратами медицинской диагностики.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были выявлены следующие особенности формирования информационно-коммуникационной культуры студентов медицинского вуза:

- снижение потребности к межличностной профессиональной коммуникации, негативно влияющее на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов-медиков;

- стремление к применению новейших ИКТ в межличностной и профессиональной деятельности, что ведет к постепенному отказу от использования бумажных носителей информации;
- недооценка значимости традиционных источников получения, обработки и передачи информации, а также постепенный отказ от использования бумажных носителей (учебники, журналы, книги и прочее), что ограничивает возможности по саморазвитию личности;
- недостаточно эффективное использование педагогических возможностей иностранного языка по формированию информационно-коммуникационной культуры студентов медицинского вуза.

Результаты проведенного исследования выявили существующие проблемы в области информационно-коммуникационной культуры студентов медицинского вуза. Моделирование процесса ее формирования в период профессиональной подготовки необходимо осуществлять с учетом выявленных особенностей, при этом особое внимание уделив роли иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арзамасова, Л. А.* Становление информационной культуры будущего учителя в процессе обучения физике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Арзамасова ; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2012. – 26 с.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года (НСУР-2030) [Электронный ресурс] : одобр. на заседании Президиума Совета Министров Респ. Беларусь от 10 февр. 2015 г. – Режим доступа : <http://www.economy.gov.by/ru/macroeconomy/nacionalnaya-strategiya>. – Дата доступа : 20.02.2016.

The process of building information and communication culture of medical students has its key features. It is necessary to consider them while modeling the process of building information and communication culture of medical students. Great attention should be paid to the role of a foreign language in this process.

Поступила в редакцию 03.10.2018

О. В. Янчукович

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитательные приоритеты современного университетского образования обсуждаются в аспекте классической «идеи университета». Определяются принципы воспитания личности в системе университетского образования: приоритет духовных ценностей, ориентация на образовательное знание, диалогичность, опора на субъектный опыт студента. Показана духовная значимость личности преподавателя.

Главное назначение университета состоит в том, какими он воспитывает студентов.

Системой отсчета, в пределах которой становятся ясными суждения о смысле и назначении образования в принципе, выступает концепция человеческого. Обратимся к известной дефиниции, согласно которой человек не есть естественная данность, он есть «возможное духовное существо» (М. Шелер) и «есть в той мере, в какой самосозидается» (М. К. Мамардашвили).

Истинное достоинство и значение человека состоят в способности собрать себя в бытие своей личности, реализовать самую трудную свою возможность – быть личностью. Человек становится личностью в результате многих усилий по собиранию и образованию духовных способностей посредством актов самопознания и самоактуализации; ему жизненно необходимо познать себя и в аспекте своего общезначимого предназначения как духовного существа, и в аспекте своего индивидуального предназначения. Ему необходимо открыть для себя ценностные смыслы и реализовать их в личностном измерении. Человеку необходимо осознать свои высшие духовные потенции, дарования, силы и научиться плодотворно их использовать, утверждая и осуществляя себя в мире. Быть человеком *трудно. Редко*, очень редко человек как существо биологического вида есть «человек» в смысле идеи «*humanitas*» [1, с. 27].

В свете сказанного справедливыми видится и утверждение М. Шелером идеи и *бытийной ценности* духовно разумной личности, превосходящей все возможные ценности людских достижений и ценностей жизни [1, с. 25–26], а также заявление А. Маслоу о том, что самоактуализированная личность становится политической необходимостью [2, с. 108]. Не вызывает сомнений и следующая мысль: «Совершенно очевидно, что никакие социальные реформы, никакие, даже самые замечательные, конституции, планы и законы не будут работать до тех пор, пока люди не станут достаточно здоровыми и сильными, развитыми, пока они не познают самих себя и не выберут разумный, здоровый способ существования» [2, с. 32].

Образование призвано помочь индивиду реализовать себя в своем человеческом достоинстве, сделав познание «плодотворным для *духовного роста и формирования человека*, для формирования духовной личности в нем». В этом видится не только ядро «всякого» образования, но и философское оправдание его смысла и ценности [1]. Иными словами, образование – это не «учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует *не ради* такой учебной подготовки. Наоборот, «к чему-то существует для образования, лишённого всех внешних “целей” – для самого *благообразно* сформированного человека» [1, с. 31–32].

Значительная роль университетского образования в духовном становлении личности безусловна. Воспитательную функцию современного университетского образования раскроем в аспекте классической «идеи университета».

Обобщение взглядов классиков «идеи университета» (С. И. Гессен, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет, М. Шелер, К. Ясперс) позволяет увидеть предназначение университета в неразрывном единстве целей: обучение специальным профессиям, исследование, образование (воспитание) личности.

При этом важно заметить, что ограниченная цель отвергает саму идею университета, ликвидирует его духовную сущность. Университет становится «застенчивым вузом», т.е. специальной высшей школой с «нечистой совестью» [3, с. 486]. Вместе с тем, если университет хочет представлять собой «universitas» (с лат. ‘совокупность, целое; вселенная, совокупность вещей’), он должен жить, как заметил К. Ясперс, в духовном беспокойстве *sapere aude* (с лат. ‘осмелюсь быть мудрым’).

Более того, в весовом соотношении целевых ориентиров университета именно образованию (воспитанию) личности придается большее значение.

В пользу этого утверждения можно привести некоторые весьма убедительные аргументы. В распространении специализации и нивелировании образования (по мнению К. Ясперса) проявляется отсутствие стремления к духовности. Пустота нескончаемого обучения и пустое усердие оборачиваются подчас неблагоприятным рессентиментом в отношении истинной духовности [4, с. 66–67]. С распадом «субстанционального воспитания» (обеспечивающего индивиду возможность стать в историческом континууме человеком в самобытии) и заменой его бесконечными педагогическими опытами учащиеся лишаются истинных, значительных, благородных впечатлений, которые не забываются и могут определить всю их жизнь. Чрезмерные требования в области фактического обучения заставляют учащихся напрягать силы, не формируя их сущность. Вследствие того, что учащегося дергают в разные стороны, он обнаруживает лишь обломки традиции, но не мир, в который он мог бы с доверием вступить. Там, где знание, лишенное целостного мировоззрения, лишь правильно, оно ценится по своей технической пригодности. Оно погружается в бездонность того, что, собственно говоря, никого не интересует [5, с. 103, 107].

Результат односторонней специализации всякого знания, «вспучивания» специальных дисциплин М. Шелер описывает следующим образом: «слишком много знаний, слишком мало способности изложить собственную позицию, слишком мало понимания ответственности и со-ответственности за выражение собственного мнения» [3, с. 487].

Содержанием воспитания личности в системе университетского образования становится приобщение к духовным ценностям, формирование ясной картины мира и обоснованного мировоззрения, актуализация духовных актов самопознания и самосозидания. Иными словами, ценность духовной деятельности, радость от возрастания и обогащения души как чисто человеческая ценность образования должна стоять на первом месте в университетском образовании [3].

Механизмом воспитания духовной личности в системе университетского образования выступает «выравнивание» профессиональных знаний и знаний, формирующих человеческое в человеке.

В терминологии М. Шелера это знание «образовательное», «сущностное», «философское», «личностное». Знание, ставшее образованием, не остается в личности как бы непереваренным, оно становится ее «второй натурой». Это знание, совершенно готовое в каждой жизненной ситуации, полностью подходящее к конкретной задаче и требованию момента. Поэтому

образовательное знание столь *ненавязчиво*, просто, смиренно, несенсационно, нешумливо, неброско, оно – нечто само собой разумеющееся и постоянно сознающее свои границы [1, с. 36, 37]. Только такой вид знания имеет образовательную ценность, поскольку, во-первых, наделено непосредственно переживаемыми смыслом и ценностью для человека, во-вторых, оно настолько доступно и пластично для переработки, что в любой момент актуальной жизни может оказаться в сознании, чтобы встроиться в любую ситуацию и задачу как живой направляющий целевой фактор. Именно образовательное знание гарантирует личности «*чувство возрастания самой души и ее внутренней силы*» [3, с. 507 – 508].

Продвижение студента к образовательному знанию в логике учебной дисциплины обеспечивается реализацией принципа персонификации обучения.

Концептуализацию идеи персонификации обучения находим в размышлениях М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили, В. В. Розанова, М. Шелера, К. Ясперса. Первым аспектом персонификации обучения выступает сама учебная дисциплина. Согласимся с К. Ясперсом в том, что любая учебная дисциплина должна иметь персональный облик. Только там, где вместе с мыслями студент видит их авторов, он становится полностью захваченным их идеями. Мысль, существующая только для себя, остается неполной, бедной, потерянной и невысказанной [4]. И более того. Любая возвышенная идея – это не абстракция и голое рассудочное существование, а конкретный человек. «Не представляю себе философии, – говорит М. К. Мамардашвили, – без рыцарей чести и человеческого достоинства. Все остальное – слова» [6, с. 230].

Ценностный образец личности, завоевавший нашу любовь и уважение, является, по определению М. Шелера, «первым и величайшим стимулом к образованию». Национальные, профессиональные, нравственные образцы, немногие образцы высшей человеческой образованности разъясняют и показывают каждому человеку *его* предназначение, служат мерилom и помогают подняться до своего духовного «Я», учат познавать настоящие *силы* и действительно пользоваться ими [1, с. 33].

Варианты реализации биографического метода в логике развертывания учебной дисциплины различны: это обращение к нравственным портретам выдающихся деятелей науки и культуры, к истории их жизни и духовных поисков; это интерпретация их жизненных коллизий, пограничных случаев и реконструкция их как «гениальных стадий человеческого духа», в которых необходимо «перерешать себя» (М. М. Бахтин).

В свете сказанного важно подчеркнуть, что и сам преподаватель обязан быть «духовным воспитателем и образцом» и оказывать влияние на студентов в качестве «личностного образца образованности» (М. Шелер).

Вслед за М. Шелером, обозначим некоторые *качества*, которым обязан обладать университетский преподаватель. Первое – это *подлинная любовь* и серьезный пафос по отношению к делу образования. Второе – это способность, талант к созданию духовных синтезов большого стиля в своей исследовательской области. Третье качество – это нового типа *педагогические способности*: прежде всего, умение извлекать знание из терминологий

и формул, говорить точно и кратко, искусство задавать вопросы и вести дискуссии с людьми совершенно иного склада, не привычного для академической среды [3, с. 495, 514].

Подтверждение духовной значимости такого типа личности университетского преподавателя, его несомненного влияния на личность студента находим в воспоминаниях Х. Г. Гадамера (студента Фрейбургского университета). «С появлением Хайдеггера дело мышления обрело новую серьезность. Сублильная техника академических упражнений с понятиями вдруг показалась нам всего лишь баловством, и это еще мягко сказано, если учесть продолжительность ее влияния на университетскую жизнь Германии. Когда мы, представители молодого поколения, пробовали себя как преподаватели, у нас уже был образец для подражания. Вместо рутинного процесса обучения, сопровождавшегося попутными размышлениями преподавателя о написании своих книг, появилось новое достоинство живой речи и полное единение преподавания и исследования в рискованном предприятии радикального философского вопрошания. Это было настоящее событие 20-х гг. Причем это было не просто новое искусство, не просто сила созерцания, подтверждающая мастерство понятийного мышления – в мышлении Хайдеггера, прежде всего, ощущался новый действенный импульс, преобразующий все вокруг: мыслить с самого начала и от самых начал» [7, с. 75].

С реализацией задачи духовного становления личности студента в системе университетского образования связано изменение практик общения: отказ преподавателя от «монологизации поведения» (Х. Г. Гадамер) в пользу диалогических отношений.

В застывших монологических формах, – проследуем за мыслью М. М. Бахтина, – преобладают профессионализмы, терминологизмы, культивируется презрение к непосвященным. В монологе активность завершающая, овеществляющая, каузально объясняющая и умерщвляющая, заглушающая чужой голос не-смысловыми аргументами. Монологизм в высшем смысле – это отрицание равноправности сознаний в отношении к истине.

Противовесом научному монологу становится диалог как особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями, как встреча личностей, как соприкосновение и борьба разных индивидуальностей, пересечение кругозоров. Усиление диалогических потенций общения возникает с ощущением индивидуальной личности говорящего и появлением особого – полемического – отношения к другому. В диалоге происходит разрушение прямолинейных оценок и отношений, создается особый вид эмоционально-оценочных отношений, их многообразие и сложность. Диалог – это активность более высокого качества, это активность вопрошающая, провоцирующая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая. Только в диалогическом отношении высвечивается личность и саморазвивающаяся логика этой личности, занимающей позицию и принимающей решение по самым последним вопросам мироздания [8].

Духовная миссия университетского образования состоит в поддержке (говоря словами И. Канта) «важнейшего переворота во внутреннем мире человека – выхода из состояния несовершеннолетия, в котором он виноват сам». Человек должен выйти из состояния, когда «за него думают другие» и он «позволяет водить себя на помочах» и осмелиться самостоятельно продвигаться на почве опыта. Незыблемыми законами для него должны служить максимы: 1) *самостоятельно* мыслить; 2) мыслить *себя* (в общении с людьми) на месте другого; 3) всегда мыслить *в согласии с самим собой* [9, с. 259]. В этой связи опора на субъектный опыт студента, в котором развивается «сила суждения» (К. Ясперс), способность «претворять материю знания в силу познания» (М. Шелер) являются важнейшим принципом университетского образования.

В заключение отметим правомерность отнесения задачи воспитания личности к основным в университете, отвечающему своей сущностной идее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шелер, М. Формы знания и образование / М. Шелер // Избр. произвед. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15–56.
2. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
3. Шелер, М. Университет и народный университет / М. Шелер // Философская антропология Макса Шелера: уроки, критика, перспективы / отв. ред. Д. Ю. Дорофеев. – М. : Алетейя, 2011. – 568 с.
4. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
5. Ясперс, К. Власть массы / К. Ясперс, Ж. Бодрийар // Призрак толпы. – М. : Алгоритм. – С. 10–185.
6. Мамардашвили, М. К. Философские чтения / М. К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука-классика, 2002. – 832 с.
7. Гадамер, Х.-Г. Пути Хайдеггера: исследования позднего творчества / Х.-Г. Гадамер. – М. : ПроPILEI, 2007. – 240 с.
8. Бахтин, М. М. Собрание сочинений: в 7 т. / М. М. Бахтин. – М. : Рус. словари, 1996. – Т. 5 : Работы начала 1940-х – начала 1960-х годов. – 731 с.
9. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Собр. соч. : в 8 т. Т. 6. – М. : Чоро. – 1994. – 613 с.
10. Ньюмен, Дж. Г. Идея университета / Дж. Г. Ньюмен. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.
11. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – Минск : БГУ, 2005. – 105 с.

The educational priorities of modern university education are discussed in terms of the classical “idea of the university”. The paper defines the principles of personality upbringing in the system of university education: the priority of spiritual values, orientation on educational knowledge, dialogism, reliance on students’ personal experience. The spiritual significance of a teacher is demonstrated.

Поступила в редакцию 12.10.2018

*Психология***А. Э. Богданович****СПЕЦИФИКА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОРОЖДЕНИЯ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФРАЗЫ**

Статья посвящена феномену принятия решения в англоязычной фразе. Раскрывается суть понятия *принятие решения*, описывается роль энергопотенциала в процессе изучения иностранного языка. Анализируются вероятные психологические механизмы, оказывающие влияние на порождение иноязычного высказывания: уровень общительности, интеллект, субъективное восприятие времени человеком, чувство языка. Исследуется влияние эмоций на эффективность принимаемых решений. Обосновывается использование наглядности в процессе изучения иностранного языка. Показана специфика влияния культурного происхождения человека на принимаемые им решения.

Проблема принятия решения занимает ключевую позицию в повседневной жизни современного человека. Стремительно развивающиеся технологии, интенсивные методики обучения и ускоренный темп жизни неизбежно приводят к необходимости соответствовать окружающим реалиям: быть мобильным, стрессоустойчивым, готовым к оперированию нестандартным и трудоемким материалом, используя адекватные энергетические и временные затраты. В связи с этим на первый план выходит человек, умеющий принимать оптимальные решения в условиях дефицита временных ресурсов, оперативно оценивающий состояние имеющейся проблемы и способный анализировать возможные пути ее решения. Думается, что знание психологических механизмов, участвующих в настоящем процессе, позволит обратить внимание как раз на те условия, которые могут помочь разобраться в самой сути процесса принятия решения человеком.

Согласно психологической теории принятия решений игнорирование постулатов методологической рациональности является одной из причин принятия неудачного решения. Зачастую поступки людей иррациональны ввиду того, что не предпринимаются попытки анализа возможных отклонений от оптимума, а действия носят шаблонный характер, искажая вероятность адекватной оценки исхода события. Данная позиция подкреплена мнением Нобелевского лауреата Д. Канемана, который обращал особое внимание на реализацию критического анализа при принятии решения, поскольку человек склонен как к переоцениванию маловероятных событий, так и к недооцениванию ситуаций высокой степени вероятности [1, 2].

Следует отметить, что сам процесс изучения иностранного языка подразумевает значительное количество когнитивных, временных и энергетических затрат. Такой расклад идет вразрез со стремлением человека к экономии энергетических ресурсов. Н. Т. Ерчак вводит понятие *энергопотенциал*, понимая под ним некое количество энергии, необходимое для успешного осуществления какого-либо вида деятельности. Автор замечает, что

любой объект обладает колоссальным количеством энергии, а психическое напряжение следует рассматривать как ее активацию. Целесообразно управлять своим энергопотенциалом, используя благоприятные стимулы, например, посещение интересного мероприятия, занятия любимой деятельностью. Интересным представляется и приведенное автором мнение А. Р. Лурии касательно взаимосвязи источников активации и мотивации. Наличие ярко выраженного побуждения к деятельности способствует повышению энерго-потенциала человека, благодаря чему работа осуществляется легче и увлекательнее. Вот почему в процессе изучения иностранного языка так важно обращать внимание на условия, которые способствовали бы оптимальному расходованию энергии, повышая стремление к практическому использованию иноязычного средства общения [3].

Говоря о речепорождении на иностранном языке, возникает мысль о таком психологическом качестве индивида, как общительность. Результаты исследования свидетельствуют о том, что низкий или высокий уровни общительности не следует рассматривать в качестве факторов, детерминирующих темп продвижения при изучении иностранного языка. Причина заключается в том, что низкий уровень общительности может быть компенсирован посредством внимательности на уроках иностранного языка, а, высокий же, напротив, может превратиться в своеобразный барьер в усвоении иноязычного средства общения по причине предпочтения родного языка [Там же].

Думается, что важным условием эффективности порождения англоязычной фразы является использование адекватного с точки зрения эвристики наглядности стимула, поскольку суждение обладает свойством смещения в сторону более наглядной информации [4]. Иначе говоря, наглядность есть компонент, облегчающий процесс принятия решения. Некоторые исследователи (Б. В. Беляев, Б. А. Бенедиктов, Н. Т. Ерчак) подчеркивают целесообразность использования как статической, так и динамической наглядности в целях развития ситуативной речи на иностранном языке. Стимуляция говорения, по мнению авторов, будет протекать гораздо эффективнее, если предмет разговора будет представлен перед глазами [5; 6; 3].

Данное положение следует рассмотреть с позиции специфики протекания процесса зрительного восприятия. Так как образ воспринимается визуально уже в готовом виде, речь идет о наличии стимула «снизу вверх», в отличие от необходимости генерации образа в сознании в случае отсутствия зрительного подкрепления, что требует определенного напряжения при стимуле «сверху вниз» [7].

Заслуживает внимания идея С. Л. Рубинштейна касательно того, что «наглядно-ситуационное мышление принадлежит к генетически первичной интеллектуальной операции» [8, с. 49]. Раз данный вид мышления закодирован в человеке генетически, значит, целесообразно отдать предпочтение таким методикам, которые обеспечивали бы наглядность и стимулировали употребление ситуативной речи, тем более, что, по мнению Б. А. Бенедиктова, ее развитие влечет за собой становление речи контекстной [6].

Вернемся к феномену принятия решения в контексте порождения англоязычной фразы, обращаясь непосредственно к определению данного понятия: «интеллектуальная деятельность, в рамках которой решение оказывается результатом вывода, получаемого из различных аргументов на базе использования совокупности рассуждений» [9, с. 38]. Поскольку принятие решения рассматривается как интеллектуальная деятельность, делаем вывод, что на эффективность решения проблемных ситуаций оказывает влияние интеллект. В связи с этим личностные и стилевые особенности способны лишь ускорить либо затруднить интеллектуальные процессы, в то время как низкий уровень интеллекта едва ли можно компенсировать при решении творческих задач [10].

Тем не менее, подобно ситуации с высоким уровнем общительности, безупречное функционирование интеллектуального аппарата далеко не всегда способно быть во благо. Превышая оптимальный уровень интеллекта, человек рискует в некоторых случаях оказаться не понятым окружающими людьми, что вызывает определенные помехи в реализации профессиональной деятельности [11].

Помимо интеллекта, важным компонентом представляются также положительные интеллектуальные чувства: «чтобы принять какую-то теорию, соположенную с рядом других, человек должен испытать определенные интеллектуальные чувства: теория должна казаться ему последовательной и интеллектуально приятной. Кроме того, ее принятие должно позволять человеку думать и действовать приемлемым для него образом, т.е теория должна выступить в качестве лично приемлемой и, значит, эмоционально принятой. При принятии решений человеку может казаться, что он осуществляет выбор на основании рациональных доводов, в то время как на самом деле основным опосредствующим выбор процессом является устранение “эмоциональной неразберихи” и достижение спокойствия» [12, с. 33]. Мысль очень ясна: интеллект и эмоции приносят пользу в процессе принятия решения лишь в том случае, если они действуют сообща, причем в нужное время и в нужный момент мы столкнемся с преобладанием или эмоционального, или интеллектуального компонента. То же самое касается и интуиции: «применение интуиции при порождении предвосхищений, служащих основой для преодоления неопределенности в ситуации принятия решения, оказывается полезным, оправданным и адекватным, если она дополнена рассуждением и анализом» [13, с. 135].

Данные сведения наталкивают на несколько мыслей. Во-первых, это триединая модель, отражающая суть процесса принятия решения: эмоции–интуиция–логика [14]. Человек, приобретая новые знания в определенной области, автоматически расширяет спектр эмоций. «Чем больше мы развиваем ясное мышление в какой-то области, тем глубже в ней наши эмоции. Чем глубже эмоции, тем сильнее, в результате, становится интуиция. Чем сильнее интуиция, тем выше шансы успешно использовать логику – то есть, выше шансы добиться хороших результатов» [14, с. 155]. На наш взгляд, последний компонент можно было бы заменить интеллектом, ведь

четкое логическое мышление не будет возможным без интеллекта. Более того, само понятие интеллекта включает более широкий спектр операций, не ограничиваясь лишь одним логическим мышлением.

Довольно интересен тот факт, что при отсутствии эмоций мозг утрачивает возможность принимать решения [15]. Совсем другое дело, когда эмоции поглощают человека целиком, и он уже не может трезво оценить ситуацию и принять решение. Надо сказать, что сохранение хладнокровия особенно важно в ситуациях, сопряженных с большой долей риска. Например, при управлении самолетом или в случае пожара промедление с принятием решения даже на доли секунды может привести к необратимым последствиям. Даже если принять во внимание работу синхронного переводчика, нетрудно заметить, что в процессе устного перевода очень важно концентрировать колоссальное количество как внимания, так и энергии на предмете перевода. В случае отставания и последующей потере сути высказывания восстановить информацию не представится возможным.

Анализируя интеллект и эмоции как потенциальные компоненты, оказывающие влияние на порождение англоязычной фразы, нельзя обойти стороной еще один механизм, осуществляющий значимую роль в мыслительной деятельности человека, – образы. Мы полагаем, что возникающие в процессе статической наглядности образы создают прочную базу для дальнейшего восприятия языковых особенностей, подобно и таким другим «наталкивающим» факторам, как чувства языка, грамматики, времени, качественно объединяя все перечисленное в единое языковое полотно, формирующее яркий прототип речемыслительных операций носителя языка. А разнообразие, скорость и яркость возникающих образов и эмоций свидетельствуют о тесной взаимосвязи знакового компонента психики с образными и эмоциональными компонентами, чем объясняются различия речевых реакций в процессе общения на разных языках [16]. Значимую роль играют образы и в процессе принятия решения. Ведь если посмотреть на проблему с нужного ракурса, то и решение найдется достаточно быстро. Конечно, для этого нужна подходящая стратегия. Например, ментальная стимуляция, где можно воссоздать момент, который произойдет в конкретной ситуации. Однако не следует забывать, что в этом случае мы оказываемся ограничены нашими представлениями: каким образом мы сможем их удерживать, формировать, интерпретировать и манипулировать ими [17].

Оперирование образами тесно связано со скоростью обработки информации человеком, индивидуальными характеристиками его памяти. Долговременная память помогает обращаться к предыдущему опыту решения задач и использовать имеющиеся алгоритмы, на их основании предсказывая исход деятельности. Ключевая роль отведена кратковременной памяти, поскольку именно там происходят процессы переработки информации, к которым относится и принятие решений [12].

Думается, что субъективное восприятие времени человеком влияет на процесс порождения англоязычной фразы. От того, насколько эффективно индивид способен организовать и контролировать свое время зависит его

способность ориентироваться во временных интервалах, классифицировать временные промежутки и осознанно оперировать временными формами языка. Как отмечает И. В. Калачева, исследования индивидуальных особенностей отражения пространства и времени очень важны как для психологии, так и для педагогики, поскольку они затрагивают непосредственно когнитивную сферу развития и анализируют резервы психического развития и механизмы управления ими [18].

Кстати, необходимость отражать сравнительно короткие промежутки времени возникла уже с периода возникновения «звукового» языка» и была продиктована каждодневной деятельностью. В связи с этим представляется довольно интересным проследить, каким образом осуществляется восприятие времени людьми – представителями различных национальностей [19].

Необычным кажется внутреннее движение времени у южноафриканского племени юангов, которое «обозначало время периодом, нужным для того, чтобы износить пояс, сделанный женщинами из ветвей определенных деревьев. Надетые утром, к полудню они делаются уже непригодными – листья засыхают и обваливаются, появляется необходимость заменить один пояс другим. Таким образом, один пояс служит около шести часов, два – двенадцать часов и т.д. У мадагаскарцев малой единицей времени является время, необходимое для того, чтобы сварить рис: одна варка риса, две варки риса...» [20, с. 33]. Следует отметить, что такое своеобразное и непривычное для нас восприятие времени данными племенами напрямую отражает их каждодневные реалии, в которых временной фактор играет важную ограничивающую роль.

Принципиальное значение имеет и то, представителем индивидуалистской или коллективистской культуры является человек; в первом случае он склонен принимать самостоятельные решения, в то время как представитель коллективистской культуры будет весьма зависим от мнения значимых для него людей [21].

Обратимся далее к другому важному критерию выбора временной формы – *чувству языка*. Формирование этого самого чувства происходит благодаря обобщению имеющихся правил индивидом [22]. Иначе говоря, в случае отсутствия базовых сведений о языке, представляется неправомерным рассматривать неадекватность употребленных конструкций в качестве фактора отсутствия чувства языка.

Следует принять во внимание, что искусственные условия заметно осложняют процесс овладения новым языковым средством. Чтобы вести успешную коммуникацию на иностранном языке, нужно оперировать его компонентами так же, как это делают носители: во-первых, «уловить» разницу употребления языковых единиц; во-вторых, четко осознать, что в иностранном языке нет каких-либо формальных или ненужных компонентов, а есть иная форма мышления, вовлеченная в языковую оболочку данного средства коммуникации; в-третьих, «настроить» восприятие времени относительно новой временной шкалы изучаемого языка.

Таким образом, мы рассмотрели потенциальные факторы, способные оказать влияние на принятие решения о порождении англоязычной фразы. Представляется целесообразным учитывать специфику рассмотренных в статье компонентов в процессе организации занятий по иностранному языку, обеспечивая индивидуальный подход и создавая благоприятные условия для усвоения иноязычного средства общения в искусственных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Козелецкий, Ю.* Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий ; пер. с пол. Г. Е. Минца, В. Н. Поруса ; под ред. Б. В. Бирюкова. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
2. *Kahneman, D.* Thinking fast and slow / D. Kahneman. – N. Y. : Farrar, Straus and Giroux, 2009. – 443 p.
3. *Ерчак, Н. Т.* Иностранные языки: психология усвоения : учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск : Новое знание ; М. : Инфра-М, 2015. – 335 с.
4. *Kahneman, D.* Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases / D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982. – 555 p.
5. *Беляев, Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие / Б. В. Беляев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
6. *Бенедиктов, Б. А.* Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск : Выш. шк., 1974. – 335 с.
7. *Солсо, Р.* Когнитивная психология : пер. с англ. / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер : Лидер, 2011. – 588 с.
8. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 705 с.
9. *Сорина, Г. В.* Основы принятия решений : учеб. пособие / Г. В. Сорина. – М. : Экономистъ, 2005. – 187 с.
10. *Солнцева, Г. Н.* Принятие решения и решение проблем: соотношение понятий и психологических закономерностей / Г. Н. Солнцева // Мир психологии. – 2016. – № 4. – С. 121–131.
11. *Ушаков, Д. В.* Психология интеллекта и одаренности / Д. В. Ушаков. – М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2011. – 463 с.
12. *Корнилова, Т. В.* Психология риска и принятия решений : учеб. пособие / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект пресс, 2003. – 284 с.
13. *Степаносова, О. В.* Интуитивные компоненты в процессе принятия решения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Степаносова ; Моск. гос. ун-т. – М., 2004. – 208 л.
14. *Goldratt, E. M.* The choice / E. M. Goldratt. – Great Barrington, MA: North River Press, 2008. – 173 p.
15. *Jonah, L.* How we decide / L. Jonah. – N. Y. : Houghton Mifflin Harcourt, 2009. – 302 p.
16. *Ерчак Н. Т.* Перспективы формирования «чувства языка» при изучении иностранных языков / Н. Т. Ерчак, Н. А. Рыбкина // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 8. – С. 56–64.

17. *Kosslyn, S. M.* Psychology : in 2 vol. / S. M. Kosslyn, R. S. Rosenberg. – Boston : Allyn a. Bacon, 2001. – Vol. 2 : The brain, the person, the world. – 288 p.
18. *Калачева, И. В.* Отражение пространственно-временных структур младшими школьниками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. В. Калачева. – Минск, 2006. – 158 л.
19. *Моисеева, Н. И.* Время в нас и время вне нас / Н. И. Моисеева. – Л. : Лениздат, 1991. – 154 с.
20. *Коул, М.* Культура и мышление : психол. очерк / М. Коул, С. Скрибнер ; пер. с англ. П. Тульвисте; под ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1977. – 261 с.
21. *Леонтьев, Д. А.* Психология выбора. Ч. 1. – За пределами рациональности / Д. А. Леонтьев // Психол. журн. – 2014. – Т. 35, № 5. – С. 5–18.
22. *Климович Е. А.* Чувство языка как адекватная репрезентация категории рода в сознании студентов : на материале русского и французского языков: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. А. Климович. – Минск, 2005. – 322 л.

The aim of the article is to find out the potential psychological mechanisms, which can influence the production of an English phrase: communication, intellect, language sensitivity, subjective time perception. The author describes the phenomenon of decision-making, paying attention to the culture background of a person. The role of emotions while making a choice is carefully analyzed.

Поступила в редакцию 09.10.2018

А. В. Савчук

РОЛЬ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДА

Статья посвящена исследованию памяти и внимания в речемыслительной деятельности устного переводчика. В результате экспериментального исследования, в котором приняли участие 51 студент лингвистического вуза и 11 молодых профессиональных учителей и переводчиков, была выявлена взаимосвязь между показателями эффективности устного последовательного перевода с английского языка на русский, уровнем развития вербальной рабочей памяти, оцениваемыми на материале обоих языков в аудиальной модальности, и успешностью переключаемости внимания. Используемые в исследовании методики и полученные результаты представляют интерес для преподавателей иностранного языка и перевода, а также педагогов-психологов.

Несмотря на многообразие подходов к изучению перевода наиболее точным видится его определение как вида двуязычной речемыслительной деятельности. Подобная трактовка не просто отсылает к богатым традициям советской школы психологии речевой деятельности, но терминологически указывает на слияние в проблеме перевода таких фундаментальных научных категорий, как язык, речь и мышление, без опоры на которые невозможно раскрыть сущность переводческого феномена. Речевая сторона устнопереводческого процесса представляет собой синтез рецептивных и продуктивных действий – слуховое восприятие текста оригинального сообщения на исходном языке и его устноречевое воспроизводство на другом языке. Допуская условное разделение перевода на две устноречевые фазы, свести

при этом переводческую компетенцию к сумме соответствующих речевых компетенций на каждом языке в отдельности не представляется целесообразным [1]. Сложность деятельности устного переводчика заключается в осуществлении речевосприятия и речепорождения на двух языках параллельно и с различной степенью слитности – последовательно или одновременно. Это обусловлено однократностью обработки информации и невозможностью последующей корректировки полученного результата, что характеризует устный перевод как более сложный вид перевода по сравнению с письменно-письменным или письменно-устным переводами, где текст статично представлен в зрительной модальности. С точки зрения мыслительных операций, не доступных для непосредственного наблюдения, перевод предполагает не просто автоматизированное и поддающееся алгоритмизации перекодирование сообщения из одной знаковой системы в другую, но сложный процесс выражения мысли одного коммуниканта адекватными средствами языка другого. Очевидно, что формулированию мысли всегда предшествует ее формирование, которое в темпорально-ограниченных условиях устного перевода должно осуществляться максимально быстро и полно. Современные специалисты в области переводоведения рассматривают мыслетворение переводчика как интеракцию процессов «восходящей» и «нисходящей» обработки [2, с. 19–21]. Первый процесс заключается в последовательном анализе поверхностной структуры речевого отрезка – его синтаксического каркаса и лексико-грамматических элементов; второй – представляет собой раскрытие общего смысла речевого сообщения на основе знаний о предметном содержании и условиях коммуникативной ситуации, а также общего познавательного опыта переводчика. Опора переводческого понимания на различные формы информации подразумевает динамическое единство вербальных (знаковых) и невербальных (концептов, образов) компонентов психики, в разных пропорциях репрезентирующих мысль [3]. Обработка большого объема вербальной разномодальной информации предполагает высокую нагрузку на когнитивную систему переводчика и прежде всего на задействованные во всех видах деятельности мнемические и attentionные процессы [4]. Рабочая память обеспечивает активацию, оперативное хранение и обработку релевантной информации, а также ее интеграцию с ранее полученными сведениями, в том числе из долговременной памяти. Стоит отметить, что переводчик из долговременного хранилища извлекает не только данные своих ментальных двуязычных лексиконов-тезаурусов, но также ситуационно-предметные знания, готовые процедурные схемы и решения (переводческие стратегии).

Комбинирование множества обрабатываемых операций, контролируемых или автоматизированных [5], предполагает наличие гипотетического образования, отвечающего за их сознательный контроль и координацию. Таким «супервизирующим» конструктом современные психологи признают контроль внимания, именуемый также в разных моделях познания как «исполнительный контроль», «центральный исполнитель», «рабочее внимание», «когнитивная гибкость» [6]. Attentionный контроль обеспечивает

произвольное переключение с одной задачи на другую, а также отвечает за ряд высокоуровневых функций регуляции текущей деятельности: целеполагание, планирование, мониторинг и торможение интерферирующего воздействия нерелевантных единиц. В последнее время некоторыми учеными высказывается идея о единой структуре механизмов рабочей памяти и внимания [7], основанной на распределении общего ограниченного когнитивного ресурса в виде психической энергии [8, с. 205 – 208].

Если функциональное значение вышеописанных когнитивных процессов в переводе не вызывает сомнений, то открытым остается вопрос о том, насколько уровень развития последних способен предопределить успешность протекания переводческой деятельности и ее результат. Применение различных методик измерения когнитивных показателей, например объема рабочей памяти, не всегда позволяет выявить преимущества устных переводчиков по сравнению с другими лицами, практикующими иностранные языки [9]. Методологическая проблема когнитивно-ориентированных исследований перевода обосновывает использование методик, которые бы учитывали некоторые ключевые аспекты условий и содержания деятельности переводчика, такие как вербальную форму информации на двух языках, составляющих переводческую пару, и слуховую модальность ее предъявления. Можно предположить, что средства диагностики когнитивных процессов на основе моделирования отдельных сторон устного перевода были бы в большей степени валидны в отношении качественно-количественных характеристик самого перевода, чем общие психометрические методики, не связанные со спецификой двуязычной речемыслительной деятельности.

Для проверки гипотезы был проведен лабораторный эксперимент, в котором приняли участие 51 студент второго и четвертого курсов педагогической и переводческой специальностей, успешно изучающие английский язык как первый иностранный, и 11 человек в возрасте от 23 до 27 лет, работающие переводчиками и преподавателями английского языка. Относительная гомогенность возрастного состава должна была обеспечить минимизацию влияния факторов, связанных с возрастными изменениями в когнитивном функционировании [10]. Дифференциация выборки по курсам и факультетам позволяла выявить, как и насколько продолжительность обучения, специализации учебной программы и профессиональный опыт способствуют успешности реализации устного перевода и связанных с ним когнитивных процессов.

На первом этапе испытуемые осуществляли неподготовленный устный перевод аудиотекста с английского языка на русский. Текст публицистического характера был посвящен актуальной экологической тематике, но при этом не характеризовался идиоматичностью, лексико-грамматической и терминологической сложностью, а также не содержал прецизионной информации (дат, цифр, имен). Доступность формы и содержания текста обуславливала легкость его восприятия и вариативность языковых средств для передачи на другой язык. В силу того, что инвариантом перевода является его смысловое содержание [11], критериями эффективности его

выполнения были определены: полнота передачи смысловых единиц, выражаемая количеством пропусков целых смысловых фрагментов, составляющих одно предложение, и общее число смысловых ошибок, к которым относятся неправильная передача смысловых единиц или их опущения. Эталоном послужили варианты перевода, выполненного группой профессиональных переводчиков и преподавателей, которые, как и предполагалось, допустили минимальное число различного рода переводческих ошибок.

Второй и третий этапы эксперимента заключались в диагностике оперативного хранения и обработки вербальной информации на слух. На одном этапе независимой переменной послужили предложения на русском языке, на другом – на английском. Основанием для используемой методики диагностики вербальной рабочей памяти являлись тесты на «оперативный объем» хранения и обработки информации (*span test*), разработанные М. Данеман и Г. Вотерс для разных форм речевой деятельности. Задание эксперимента состояло из 40 не связанных между собой предложений, предъявляемых блоками в следующей последовательности: 2 блока по два предложения, 3 блока по три предложения, 3 блока по четыре предложения и 3 блока по пять предложений. После прослушивания каждого предложения испытуемый оценивал его истинность / ложность, произнося вслух «верно» или «неверно» («*true*» / «*false*» в англоязычном варианте) и сразу же нажатием клавиши переходя к следующей фразе. Например, адекватной реакцией на предложение типа *Коты едят собак* или *Winter is always a hot season* был ответ «неверно» и «*false*» соответственно. Параллельная задача испытуемого заключалась в запоминании конечного слова каждого прослушиваемого предложения. После звукового сообщения о завершении блока предложений, участник эксперимента должен был вслух составить свою собственную семантически правильную фразу с каждым из запомненных конечных слов и перейти к следующему блоку. Эффективность выполнения задания на рабочую память оценивалась как среднее арифметическое значение трех количественных показателей: процента фраз, правильно оцененных по фактору истинности/ложности, процента воспроизведенных конечных слов во фразах и процентного соотношения между количеством фраз на последнем уровне, где испытуемым были воспроизведены все конечные слова, и пятью фразами, сопоставляющими финальный блок задания. Предложенный нами метод оценки эффективности выполнения задания на рабочую память не только учитывает традиционный для классических методик мнемической диагностики объем оперативного запоминания и обработки, но также позволяет выявить общий уровень выполнения всех микрозадач обработки информации в совокупности, что соотносится с целями устного переводчика, которому надо качественно реализовать все речемыслительные операции.

В качестве методики диагностики переключаемости внимания или когнитивной гибкости был использован компьютерный вариант невербального «Висконсинского теста сортировки карточек» (E. Berg, H. Nelson).

На экране монитора испытуемому предъявлялись 4 статичные ключевые карты, различающиеся между собой по таким параметрам, как цвет, форма и количество фигур, а также колода из произвольно составленных карт, имеющих те же параметры, что и ключевые. Задача испытуемого состояла в том, чтобы соотнести каждую новую карту колоды с одной из четырех ключевых карт. Результат сортировки моментально сообщался компьютерной программой надписью *correct / incorrect* на экране монитора в зависимости от правильности / неправильности выбора. Заданный программой истинный принцип сортировки при этом не раскрывался – испытуемый должен был определять и корректировать его самостоятельно с помощью «обратной связи». Закономерность задания же заключалась в том, что, после того, как карты были правильно соотнесены 10 раз, текущий принцип сортировки безо всякого предупреждения менялся на новый и оказывался недействительным. Для усложнения задания в соответствии с задачами исследования инструкция теста предъявлялась на английском языке, а от испытуемых требовалось распределять карточки максимально быстро. В задании оценивались следующие показатели: 1) общий процент ошибочных сортировок; 2) процент персеверативных ошибок, связанных с неспособностью перейти на новое условие; 3) процент концептуальных ответов, следующих три раза подряд и более.

По результатам выполнения перевода, как и ожидалось, наиболее успешными оказались представители эталонной группы, далее идут студенты 4 курса переводческого и педагогического факультетов, а затем студенты 2 курса тех же факультетов в той же последовательности (таблица). Примечательно, что студенты-переводчик и допустили на 4,22 % меньше ошибок и пропусков, чем студенты-педагоги на 2 курсе, а на четвертом году обучения эта разница составила 23,09 % . Результаты выполненного перевода демонстрируют общее снижение смысловых ошибок и пропусков фраз у четверокурсников, что обусловлено бóльшим количеством часов речевой практики и возросшим объемом накопленных знаний по сравнению со 2 курсом. Возросшая разница между студентами-переводчиками и студентами-педагогами подчеркивает роль специализированной профессионально-ориентированной подготовки, осуществляемой в виде практических занятий по устному переводу у студентов переводческого факультета. Абсолютное преимущество эталонной группы по всем показателям объясняется содержательным опытом ее профессиональной деятельности, связанной с использованием родного и иностранного языков. Распределение по группам средних показателей эффективности выполнения заданий на рабочую память и переключаемость внимания идентично градации успешности устного перевода. Интерес представляют результаты выполнения невербального задания на когнитивную гибкость, свидетельствующие о более высокой устойчивости и переключаемости внимания у переводчиков по сравнению с непереводчиками, четверокурсников – по сравнению с второкурсниками и профессионалов по сравнению со студентами.

Показатели эффективности выполнения устного последовательного перевода, заданий на рабочую память и переключаемость внимания по группам испытуемых в зависимости от года обучения и специальности

Виды заданий	Показатель	Испытуемые						эталонная группа
		2 курс			4 курс			
		пед. ф-т	перевод. ф-т	среднее значение	пед. ф-т	перевод. ф-т	среднее значение	
Устный перевод	Кол-во смысловых ошибок	16,16	15,57	15,87	13,5	10,27	11,89	5,18
	Кол-во пропущенных фраз	1,84	1,67	1,76	1,27	1,09	1,18	0,73
Переключаемость внимания (ВТСК)	Правильные ответы, %	76,28	77,85	77,07	80,2	80,06	80,13	82,02
	Персеверация, %	16,19	14,05	15,12	13,57	12,6	13,09	11,94
	Концепт. ответы, %	66,31	70,44	68,38	74,23	74,98	74,61	77,45
Вербальная рабочая память	на РЯ, %	68,78	70,26	69,52	70,28	72,65	71,47	77,73
	на ИЯ, %	63,08	65,17	64,13	64,36	69,59	66,98	75,98
	Общее значение, %	65,93	67,72	66,83	67,32	71,12	69,22	76,86
	Сближение ИЯ/РЯ	0,92	0,93	0,93	0,92	0,96	0,94	0,98

Примечание: под ИЯ (иностраннй язык) понимается английский, являющийся первым иностранным языком обучения, РЯ обозначает родной язык, которым является русский.

По аналогии с идеей Б. А. Бенедиктова о сближении уровня беглости речи на родном и иностранном языках как предикторе успешности речемыслительной деятельности [1], нами была высказана гипотеза о том, что приближение показателей продуктивности вербальной рабочей памяти при оперировании аудиальным материалом на русском и английском языках также может прогнозировать результативность устного перевода. Коэффициент сближения показателей эффективности рабочей памяти в условиях оперирования материалом родного и иностранного языков имел достоверную связь (0,38 при $p < 0,01$) с показателями полноты смысловой передачи в переводе. Сами средние групповые коэффициенты сближения показателей эффективности аудиально-вербальной рабочей памяти на разных языках остаются в пределах 0,92 – 0,98, что, конечно же, не соотносилось в достаточной степени с межгрупповыми различиями в успешности перевода. Малая амплитуда колебаний показателей рабочей памяти, думается, объясняется тем, что в эксперименте принимали участие люди с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, а лексико-грамматическое наполнение заданий и текста перевода полностью соответствовало уровню всех участников эксперимента. Уровень владения английским языком оказался

достаточным для выполнения задания на рабочую память, где было необходимо на слух определить верность/неверность предложений (т.е. понять их смысл) и удержать в памяти отдельные слова. Можно предположить, что в случае увеличения сложности независимой переменной или привлечения для участия в эксперименте студентов с низким уровнем владения английским языком соотношение показателей вербальной рабочей памяти на родном и иностранном языках для оценки качества перевода имело бы бóльшую предикторную силу. В контексте проведенного нами исследования более валидным показателем продуктивности вербальной рабочей памяти оказалось среднее значение эффективности выполнения всего задания на обоих языках. Его взаимосвязь с результативностью перевода составила 0,72 при $p < 0,01$, что свидетельствует о высокой значимости общего уровня развития рабочей памяти независимо от первой или второй знаковой системы. Следовательно, в случае использования языков, обладающих достаточно высокой степенью сближения по своим показателям на материале определенного уровня сложности, в целях повышения результативности коммуникативной деятельности целесообразно рассматривать общий средний показатель вербальной памяти.

В ходе анализа данных ВТСК также была выявлена достаточно высокая для разномодальных заданий взаимосвязь количества концептуальных ответов, свидетельствующих о гибкости переключения в зависимости от изменения установки, показателей эффективности рабочей памяти (0,41) и успешности перевода (0,47) при $p < 0,01$. Тесная связь вербальной рабочей памяти и контроля внимания свидетельствует в пользу гипотезы о едином основании мнемических и аттенционных функций для всех видов познавательной деятельности независимо от предметной специфики выполняемой задачи.

Корреляционный анализ внутри каждой отдельной группы выявил отсутствие среди испытуемых-профессионалов эталонной группы значимых взаимосвязей между показателями эффективности выполнения задания на вербальную рабочую память, теста на когнитивную гибкость и результативностью перевода. Это говорит о том, что внутригрупповые отличия, определяющие степень успешности устного перевода, у испытуемых эталонной группы лежат в несколько иной плоскости, чем уровень развития когнитивных процессов. В этой связи справедливо предположить, что речь идет о т.н. экспертных знаниях и системе быстрого доступа к ним. Данное предположение согласуется с мнением о том, что по мере накопления опыта и упрочения знаний и умений роль непосредственной контролируемой оперативной обработки в речевой деятельности уменьшается в пользу автоматически активируемых готовых шаблонов решения задач, приобретенных в течение продолжительной практики [12]. Тем не менее значение «когнитивных преимуществ», демонстрируемых в нашем исследовании, неоспоримо для начального этапа обучения, а также, как считают некоторые исследователи, предопределяет выбор будущей профессии, где их можно успешно реализовать [13].

Изучение закономерностей механизмов рабочей памяти, внимания, их специфических и неспецифических аспектов в зависимости от формы информации имеет значительный потенциал для оптимизации программ обучения и, что немаловажно, самообучения студентов-лингвистов. Осмысление ими своих индивидуальных особенностей познавательных процессов в условиях речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках может помочь спрогнозировать потенциальные затруднения в будущей профессиональной двуязычной коммуникации, а также найти способы их минимизации. В XXI веке, наряду с совершенствованием речевых навыков родного и иностранного языков, а также формированием лингвосоциокультурной и информационно-коммуникативной компетенций, неотъемлемым условием обучения любого специалиста в сфере межкультурного общения является также повышение его осведомленности о функционировании собственных когнитивных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бенедиктов, Б. А.* Общие и темпоральные особенности устного перевода и владения языками: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Б. А. Бенедиктов; Ленинград. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, Ленинград, 1972. – 46 с.
2. *Ремхе, И. Н.* Переводческий процесс в аспекте когнитивного моделирования / И. Н. Ремхе. – М. : ФЛИНТА ; Наука, 2015. – 144 с.
3. *Ерчак, Н. Т.* Внутренняя речь и мышление / Н. Т. Ерчак // Адукацыя і выхаванне. – 2017. – № 1. – С. 64–72.
4. *Seeber, K. G.* Cognitive load / K. G. Seeber // Encyclopedia of Interpreting Studies. – 2015. – P. 60–61.
5. *Зимняя, И. А.* Психология перевода: учеб. пособие / И. А. Зимняя, В. И. Ермолович. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1981. – 52 с.
6. *Diamond, A.* Executive functions / A. Diamond // Annual review of psychology. – 2013. – Т. 64. – P. 135–168.
7. The relationship between working memory capacity and executive functioning: evidence for a common executive attention construct / D. P. McCabe [et al.] // Neuropsychology. – 2010. – Т. 24, № 2. – P. 222.
8. *Ерчак, Н. Т.* Иностранные языки: психология усвоения: учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2013. – 335 с.
9. Expertise, working memory and articulatory suppression effect: their relation with simultaneous interpreting performance / I. Injoque-Ricle [et al.] // Advances in cognitive psychology. – 2015. – Vol. 11, № 2. – P. 56.
10. Effects of age, speed of processing, and working memory on comprehension of sentences with relative clauses. / D. Caplan [et al.] // Psychology and aging. – 2011. – Т. 26, № 2. – P. 439.
11. *Бархударов, Л. С.* Процесс перевода с лингвистической точки зрения / Л. С. Бархударов // Лингвистика и методика в высшей школе. – Вып. IV. – 1967. – С. 23–32.

12. *Timarová, Š. T. Working Memory and Simultaneous Interpreting / Š. Timarová // Translation and its Others. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2007 / ed. P. Boulogne. – Leuven, 2008. – P. 1–28.*
13. *Dillinger, M. L. Component processes of simultaneous interpreting / M. L. Dillinger. – McGill Univ., 1989. – P. 17–23*

The experiment revealed a statistically significant relationship between the quality of consecutive L2-L1 interpreting, the verbal working memory development, assessed in complex listening span tasks for L1 and L2, non-specific attention-switching task with visual stimuli.

Принята в редакцию 31.10.2018

Л. Г. Шнаревич

РОЛЬ СУБТИТРОВ В ВОСПРИЯТИИ ФИЛЬМОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема использования субтитров в восприятии фильмов на иностранном языке. В результате исследования было выявлено, что наличие субтитров в фильмах на иностранном языке не всегда способствует успешному восприятию устной связной речи. При обучении иностранному языку необходимо учитывать уровень владения иностранным языком и тот язык, на котором предъявляются субтитры, а также индивидуальные характеристики восприятия речи.

В современных условиях обучения иностранным языкам особое значение придается различным интерактивным формам и методам обучения. Способы изучения иностранного языка очень разнообразны и один из них – просмотр аутентичных художественных и мультипликационных фильмов и сериалов. Однако нельзя не принимать во внимание тот факт, что большинство фильмов снимается для носителей языка, а не для людей, изучающих иностранный язык. В данном случае на помощь приходят субтитры на иностранном или родном языке. Они позволяют познакомиться со сложными выражениями и словами, которые зачастую «проглатываются» при разговоре. Практический опыт свидетельствует о том, что в некоторых случаях субтитры отвлекают от восприятия звучащей информации. При анализе данной проблемы необходимо учитывать то, что зрительное восприятие опережает время чтения, и зрителям не всегда удастся одновременно считывать субтитры, совмещая их содержание с видеорядом, и следить за развитием событий. Кроме того, не все зрители могут читать «про себя», а чтение вслух требует гораздо больше времени [1].

С целью выявления характера и степени влияния субтитров на результат восприятия связной устной речи было проведено исследование, в котором также ставилась задача определения наиболее оптимального способа подачи видеоматериала: видеоряд совместно с субтитрами на языке оригинала, видеоряд совместно с субтитрами на родном языке или видеоряд без сопровождения субтитрами.

В исследовании принимали участие 25 испытуемых, как мужского, так и женского пола, в возрасте от 18 до 23 лет, обучавшихся на 2 курсе МГЛУ. Все испытуемые приняли участие в эксперименте добровольно; их уровень владения иностранным языком соответствовал требованиям, предъявляемым студентам, изучающим иностранный язык как основной.

Независимой переменной в эксперименте явилась связная устная речь, которая звучала совместно с демонстрацией видеоряда с субтитрами или без них. *Зависимой переменной* было восприятие испытуемыми звучащей речи совместно с видеорядом и субтитрами или без них. Экспериментатор наблюдал за ходом эксперимента с целью исключить возможные побочные влияния на процесс и результат восприятия речи. В ходе просмотра видеоматериала испытуемым не разрешалось делать какие-либо пометки.

В качестве видеофрагмента предъявлялась одна из серий популярного в 90-е гг. XX в. ситкома «Друзья».

При выборе видеоматериала учитывались следующие критерии: содержательная и лексическая доступность, информативность, уровни владения иностранным языком всеми испытуемыми.

Длительность каждого просмотра видеоматериала испытуемыми составила 25 минут. В качестве дополнительного оборудования использовались компьютер, экран и проекционная установка.

Фиксация зависимой переменной осуществлялась в виде письменного опроса с использованием трех бланков, заполняемых испытуемыми непосредственно после каждой демонстрации видеосюжета.

Согласно условиям эксперимента группа испытуемых в количестве 25 человек располагалась в аудитории и была обеспечена оптимальными возможностями для восприятия видеоматериала. В помещении поддерживалась тишина, проблем с техникой в ходе эксперимента не возникало.

Процедура эта имела следующую последовательность. Вначале с участниками эксперимента был проведен инструктаж. Затем было предложено просмотреть видеосюжет без субтитров и ответить на вопросы (задание 2) по содержанию фрагмента. После первого просмотра испытуемые приступали к выполнению задания, на которое отводилось не более 5 минут. Количество времени, отведенное на выполнение задания, было достаточным, так как вопросник состоял из десяти вопросов с предложенными вариантами ответов.

После выполнения задания испытуемые должны были еще раз просмотреть все тот же видеосюжет, но теперь с одновременной демонстрацией субтитров. После повторного просмотра испытуемым предлагалось развернуто ответить на вопросы по содержанию фрагмента и оценить техническую сторону подачи материала с субтитрами. На выполнение задания отводилось 10–15 минут.

На завершающем этапе эксперимента испытуемые заполняли еще две анкеты, целью которых было выявление субъективной оценки информации и условий ее восприятия при разных формах предъявления. Таким образом, от испытуемых было получено по два отчета по содержанию фильма и один по оценке подачи субтитров. Длительность испытания составила 1 час 30 минут.

При анализе письменных отчетов участников эксперимента учитывались соответствие информации содержанию видеосюжета, а также полнота и развернутость ответов на вопросы, точность передачи исходного содержания.

В каждом из отчетов было подсчитано количество правильных и неправильных ответов, а также учитывались развернутые ответы на поставленные вопросы.

Таким образом, количество правильных ответов, данных испытуемыми после первого просмотра видеосюжета без субтитров, составило 128 из 250. Количество правильных ответов, данных студентами после второго просмотра видеосюжета с субтитрами на языке оригинала, составило 76 из 250. Следует учитывать тот факт, что первый блок вопросов не требовал развернутых ответов, а предполагал выбор правильного варианта ответа из 3 предложенных. Второй блок вопросов требовал развернутых ответов на вопросы по содержанию сюжета.

При анализе ответов на вопросы третьего блока, не связанные с содержанием видеосюжета, наиболее частыми причинами просмотра фильмов на иностранном языке с сопровождением или без сопровождения субтитрами на языке оригинала назывались следующие (табл. 1):

Т а б л и ц а 1

Причины выбора просмотра фильмов на иностранном языке с сопровождением или без сопровождения субтитрами на языке оригинала

Причины просмотра фильма	
с субтитрами	без субтитров
Помогают в понимании речи.	Ничего не мешает сконцентрироваться на сюжете.
Удобнее смотреть.	Не лезут в глаза ошибки.
Лучше распознаются новые слова.	Меньше устают глаза.
	Имеющихся знаний языка достаточно для просмотра.

Нами также было проведено дополнительное анкетирование, в котором приняли участие 70 студентов 3 курса МГЛУ в возрасте от 19 до 22 лет. В ходе исследования испытуемым предлагалось развернуто ответить на следующий вопрос: «На что Вы в первую очередь обращаете внимание при просмотре видеосюжета с субтитрами – на зрительный ряд, устную речь или субтитры?» На выполнение задания отводилось 10–15 минут.

При анализе ответов оказалось, что из 70 испытуемых 40 будут в первую очередь обращать внимание на субтитры, 8 человек – на зрительный ряд и лишь 6 – на звуковой ряд. Остальные испытуемые не пришли к однозначному ответу.

Для получения более детальной информации относительно роли субтитров в восприятии связной устной речи мы предприняли анализ результатов выполнения заданий № 2 и 3.

Задание № 2 предполагало выбор правильного ответа из ряда предложенных вариантов ответа. Результаты выполнения представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Общая результативность ответов испытуемых
после первого просмотра видеосюжета

Условный номер испытуемого	Количество правильных ответов	Количество неправильных ответов
1	3	7
2	9	1
3	2	8
4	8	2
5	7	3
6	6	4
7	5	5
8	4	6
9	5	5
10	7	3
11	6	4
12	2	8
13	4	6
14	6	4
15	4	6
16	5	5
17	5	5
18	4	6
19	2	8
20	7	3
21	4	6
22	7	3
23	7	3
24	5	5
25	3	7

Стоит отметить, что ни один из испытуемых не справился с заданием полностью, что можно объяснить тем, что перед выполнением задания видеосюжет был просмотрен только один раз.

По результатам выполнения задания, представленным в табл. 2, мы условно разделили испытуемых на группы с высоким, средним и низким уровнем успешности. Высокий уровень предполагал от 7 до 10 правильных ответов, средний – от 4 до 6, низкий – от 0 до 3.

Таким образом, в нашей выборке 7 студентов обнаружили высокий уровень успешности понимания устной связной речи, 13 студентов были на среднем уровне успешности, 5 студентов продемонстрировали низкий уровень успешности понимания связной устной речи.

Задание № 3 выполнялось после повторного просмотра видеосюжета, на этот раз сопровождавшегося субтитрами, поэтому уровень сложности данного задания был выше. Согласно плану эксперимента и нашей гипотезе повторный просмотр видеосюжета с субтитрами позволял испытуемым уделить достаточно внимания отдельным деталям сюжета, учитывая также тот факт, что данный видеосюжет является одной из серий популярного американского ситкома, и многим испытуемым он мог быть знаком; кроме того, просмотр видеосюжета во второй раз с субтитрами должен был снять у испытуемых трудности, связанные с содержанием сюжета, и акцентировать внимание на деталях.

Вопреки нашим ожиданиям результаты выполнения задания, в котором испытуемые должны были дать развернутые ответы на 10 вопросов по содержанию текста, оказались гораздо ниже, чем результаты выполнения второго задания. Так, высокий уровень успешности оказался только у двух испытуемых, средний – у трех, 20 испытуемых обнаружили низкий уровень успешности понимания связной устной речи.

Исходя из полученных результатов анализа ответов на вопросы, мы можем сделать следующие заключения:

- Испытуемые с изначально низким уровнем результативности после первого просмотра видеосюжета без субтитров и выполнения задания остались на том же низком уровне и после просмотра видеосюжета с субтитрами и ответа на вопросы по содержанию;

- Участники эксперимента с изначально средним уровнем результативности понизили свой уровень после просмотра видеосюжета с субтитрами и выполнения задания.

- И, наконец испытуемые с изначально высоким уровнем результативности после первого просмотра видеосюжета и выполнения задания либо остались на том же высоком уровне после просмотра сюжета с субтитрами, либо понизили свой исходный уровень результативности до среднего или низкого уровня.

Существует несколько объяснений понижения уровня успешности после двойного просмотра видеосюжета с субтитрами и без них. Изначально мы предположили, что уровень успешности испытуемых должен был повыситься после повторного просмотра видеосюжета с субтитрами. Исходя из этого, были разработаны вопросники, которые подразумевали усложнение заданий после каждого просмотра. Предположительно, что данный факт негативно повлиял на уровень успешности испытуемых. Выбирать ответы из предложенных вариантов объективно легче, чем давать развернутые ответы на вопросы, так как это можно сделать даже наугад, в случае, если испытуемый был невнимателен в процессе просмотра видеосюжета. А так как вопросы задания № 3 подразумевали обращение большего внимания на детали сюжета, низкая успешность испытуемых в данном случае вполне могла быть связана с типом предложенного для выполнения задания.

Обратившись к мнению исследователей Christina Cambra, Olivier Penacchio, Nuria Silvestre и Aurora Leal и их работе под названием «Visual attention to subtitles when viewing a cartoon by deaf and hearing children: an eye-tracking pilot study», мы сочли весьма интересным мнение авторов о том, что в ходе просмотра видеосюжета испытуемые обращают больше внимания на субтитры, нежели на видеоряд. Ученые исследовали группу плохо слышащих людей и тех, у кого нет проблем со слухом, используя технологию eye-movement measure. Результаты показали, что те люди, у которых нет проблем со слухом, а значит, нет особой необходимости читать субтитры, 84 % от общего времени просмотра все же тратят на их чтение [2]. Однако принять данную теорию за основное объяснение низкого уровня успешности студентов мы не можем, так как авторы все же приходят к выводу, что возраст, техника и скорость чтения могут также в значительной мере влиять на восприятие речи. Данную теорию поддерживают и такие исследователи, как Koolstra, Van Der Voort и d'Ydewalle (1999), которые обнаружили связанное с возрастными особенностями повышенное внимание к субтитрам [3]. Однако в проведенном нами исследовании разница в возрасте испытуемых составляла максимум 5 лет, что не должно было в высокой степени сказаться на его результатах. Что касается приобретенных в процессе обучения иностранному языку навыков и техники чтения, то группы в целом изначально сформированы исходя из уровня владения студентами иностранным языком, что не исключает колебания уровня знаний внутри группы. Из этого следует вывод, что некоторые из испытуемых могли не справиться с заданием ввиду недостаточного уровня владения иностранным языком. Возможно, им требовалось большее количество просмотров видеосюжета для извлечения нужной информации. Но мы также не можем с полной уверенностью утверждать, что это касается абсолютно всех испытуемых, так как уровень успешности некоторых из них был высоким после первого просмотра и стал низким после второго. Причиной таких изменений мог стать тот факт, что уровень владения иностранным языком таких испытуемых довольно высок. Как показывают результаты исследования Jean-Marc Lavaur и Dominique Bairstowe, представленные авторами в работе под названием «Languages on the screen: Is film comprehension related to the viewers' fluency level and to the language in the subtitles?», учащиеся с высоким уровнем владения иностранным языком имеют бóльшую результативность при просмотре видеосюжетов без субтитров, нежели с субтитрами. В данном случае субтитры «имеют своего рода отвлекающий эффект» [2, с. 7].

Еще одним фактором, повлиявшим на низкую результативность, могло стать то, что длительность просматриваемого видеосюжета составляла 25 минут. Испытуемые должны были просмотреть один и тот же видеосюжет дважды без перерыва, что могло вызвать снижение внимания. Однако мы опять же не можем с уверенностью утверждать, что это касается всех участников эксперимента, так как уровень результативности некоторых из них остался неизменным.

При анализе ответов на вопросы в анкете задания № 1 мы обнаружили интересный факт: 19 человек из 25 отметили, что субтитры подавались

одновременно с речью, хотя в идеале они должны подаваться на $\frac{1}{4}$ секунды позже. На низкую результативность испытуемых также мог повлиять тот факт, что время, отведенное на прочтение субтитров, лимитировано и составляет не более чем $5\frac{1}{2}$ секунды [3]. Информация, подаваемая в субтитрах, также не всегда передает общую идею видеосюжета, что связано с такими явлениями, как опущение языковых элементов, изменение синтаксических структур и сегментация, которые в свою очередь также могут влиять на восприятие субтитров [3]. Но всего один испытуемый из 25 указал в бланке ответов задания № 1, что субтитрам не удалось передать идею видеосюжета; лишь двум испытуемым пришлось перечитывать субтитры по несколько раз, а трое испытуемых указали недостаточную информативность используемых субтитров на экране. Отсюда следует, что экстралингвистические факторы формирования субтитров носят сугубо индивидуальный характер, и мы не можем на сто процентов утверждать, что уровень результативности испытуемых полностью зависел от пространственных и временных параметров подачи субтитров.

При использовании иноязычных фильмов в обучении иностранному языку следует учитывать, что учащиеся с высоким уровнем владения иностранным языком обладают достаточным запасом знаний, чтобы смотреть видеосюжеты с субтитрами и к ним стоит обращаться лишь в крайнем случае, если есть на то необходимость.

Так как субтитрам не всегда удается полностью передать идею фильма (ввиду прохождения субтитрами различных стадий сегментации, опущения и изменения структуры), это может негативно сказаться на целостности восприятия. Также стоит учитывать и язык их подачи, субтитры на родном языке помогут тем, кто начинает изучать иностранный язык, и облегчат им восприятие видеосюжета. Учащимся с высоким уровнем владения иностранным языком субтитры на родном языке будут затруднять целостное восприятие и отвлекать внимание от видеоряда и устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшкова, В. Е. Техника перевода в кино: дублирование / В. Е. Горшкова // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. Сер. 1, Лингвистика, 2005. – № 7. – С. 30–43.
2. Lavour, J. M. Languages on the screen: Is film comprehension related to the viewers' fluency level and to the language in the subtitles? / J. M. Lavour, D. Bairstowe // International Journal of Psychology. – № 46(6). – 2011. – P. 455–462.
3. Cambra, C. Visual attention to subtitles when viewing a cartoon by deaf and hearing children: an eye-tracking pilot study / C. Cambra, O. Penacchio, N. Silvestre, A. Leal // Perspectives: Studies in Translatology. – Vol. 22. – № 3. – 2014. – 12 p.

The article deals with the problem of using subtitles in the perception of films in a foreign language. The study revealed that the presence of subtitles in films in a foreign language does not always contribute to the successful comprehension of oral speech.

Поступила в редакцию 29.10.2018

*Методика преподавания иностранных языков***А. В. Дубасова****УСВОЕНИЕ СИСТЕМЫ ПАДЕЖЕЙ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО
В ЛАТЫШСКОМ ЯЗЫКЕ ВЗРОСЛЫМИ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО
ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ**

В статье обсуждаются наиболее частые случаи затруднений, испытываемых изучающими латышский язык при усвоении именной системы словоизменения. Материалом для исследования послужили первые 300–400 часов обучения латышскому языку в восьми группах взрослых слушателей. Рассматриваются трудности, связанные как с запоминанием окончаний, так и с выбором падежа, в связи с чем дается небольшой обзор падежных значений.

Система падежей современных балтийских языков близка аналогичной системе русского и белорусского языков: ее составляют номинатив, генитив, датив, аккузатив, инструменталис, локатив, вокатив¹, которые передают значения, сходные со значениями падежей славянских языков. Однако усвоение падежных систем балтийских языков вызывает значительные трудности у взрослых учащихся. В данной статье рассматриваются наиболее частые случаи таких затруднений у изучающих латышский язык (на материале первых 300–400 часов обучения в восьми группах взрослых слушателей).

Следует отметить, что тема усвоения падежных систем иностранных языков не является новой (такие исследования проводились, в частности, для русского [1], русского и немецкого [2], польского [3], литовского языков [4]), но аналогичных работ на материале латышского языка обнаружить не удалось (хотя имеются исследования усвоения падежной системы латышского языка как родного [5]). При этом, как правило, изучается усвоение языка с более богатой морфологией носителями языков с более бедной морфологией, и сама эта ситуация полагается одним из факторов, вызывающих сложности у обучающихся [1, р. IV], [4, р. 62]. Данное исследование посвящено усвоению падежной системы иностранного языка в условиях примерно равной морфологической сложности родного и изучаемого языков.

Существительное в латышском языке имеет два рода (мужской и женский), два числа (единственное и множественное), шесть склонений; категория одушевленности у существительного отсутствует.

Каждый падеж имеет от двух до шести неомонимичных окончаний в единственном числе, от одного до четырех – во множественном числе,

¹ В данной статье не рассматриваются спорные случаи падежных классификаций, поскольку при обучении взрослых используется упрощенное представление о падежных системах.

всего около тридцати неомонимичных окончаний. Окончания инструменталиса в единственном числе совпадают с окончаниями аккузатива, во множественном числе – с окончаниями датива; по этой причине не во всех учебниках и грамматиках инструменталис выделяется как отдельный падеж (ср. [6], [7] – выделяется, [8], [9], [10] – не выделяется).

В ряде случаев при словоизменении происходит чередование согласных, всего имеется 16 вариантов чередования.

Основные факторы, влияющие на степень и скорость усвоения словоизменения латышского существительного, – большое количество окончаний, их омонимичность, наличие чередований. Данные факторы приводят не только к ошибкам при продуцировании речи, но и к неузнаванию уже знакомых слов как в устной речи, так и в письменном тексте.

Так, вследствие омонимичности окончаний учащиеся часто путают аккузатив единственного числа и генитив множественного числа (ср. *jūr-u* – ‘море, аккузатив’ и ‘море, генитив’), а также генитив единственного числа и номинатив множественного числа (*jūr-as* ‘моря, генитив’ и ‘моря, номинатив’). С другой стороны, омонимичность позволяет учащимся быстрее запомнить все падежные окончания.

Необычным для обучающихся является тот факт, что выбор окончания вокатива в женском роде зависит от количества слогов в слове (это не единственный пример связи количества слогов и грамматического устройства латышского языка): вокатив одно- и двусложных слов совпадает с номинативом, в остальных случаях окончание меняется на нулевое.

Наличие чередований также вызывает трудности с узнаванием слов (а также с определением начальной формы новых слов). Здесь можно выделить два усложняющих ситуацию фактора: 1) чередования обязательно происходят только в словах 2-го склонения, а в случае слов 5-го и 6-го склонений необходимо запоминать, в каких конкретно словах чередования есть, а в каких – нет; 2) из начальной формы слова образовать форму с чередованием можно однозначно, но наоборот – не всегда (так, *š* может быть результатом преобразования *t* либо *s*).

Следует отметить, что сходство окончаний в русском и латышском языках (например, окончание *-u* в аккузативе единственного числа, *-i* в номинативе мужского рода множественного числа) не оказывает существенной помощи обучающимся. Самыми легкими для запоминания являются окончания локатива единственного числа, которые абсолютно не похожи на славянские, но имеют наглядную логику образования: краткий гласный окончания становится долгим, ср. *Rīga* ‘Рига’ – *Rīgā* ‘в Риге’.

Перечисленные трудности – большое количество окончаний, их омонимичность, наличие чередований – хотя и приводят к ошибкам и могут пугать учащихся на первых этапах обучения, со временем преодолеваются с помощью упражнений и многократных повторений, а главное – не вызывают принципиального непонимания. Так, склонять существительные с помощью

таблиц способно подавляющее большинство учащихся, тем более что склонения довольно хорошо определяются по формальным признакам, и чаще всего окончание номинатива однозначно определяет всю остальную парадигму слова.

Намного сложнее учащимся дается собственно выбор падежа, т.е. понимание падежного значения, а также всех факторов, определяющих падеж слова, и их иерархии.

Так, на выбор падежа в латышском языке влияют:

- функция в предложении,
- передаваемое значение,
- синтаксические свойства других существительных, числительных в случае вхождения в состав словосочетания,
- актантные свойства глаголов,
- управление предлогов.

Можно видеть, что принципы выбора падежа в латышском языке не отличаются от русского/белорусского, однако на практике учащимся бывает сложно разобраться с указанными факторами, научиться находить главный из них и понять, как именно он влияет. Это вызвано, главным образом, тем, что учащиеся не всегда понимают функциональное устройство предложения и словосочетания, отсюда частое неразличение номинатива и аккузатива (как следствие неразличения подлежащего и дополнения), главного и зависимого слова в словосочетании.

Управление числительных, глаголов и предлогов в латышском языке может отличаться от русского/белорусского, может и совпадать. Однако явного влияния сходства или различия на успешность усвоения падежных функций замечено нами не было.

Чаще всего непонимания связаны с конкретными функциями падежей.

Номинатив выражает:

- а) подлежащее, именную часть сказуемого;
- б) прямой объект в конструкциях с долженствовательным наклонением (субъект при этом ставится в датив).

Основные трудности связаны с определением подлежащего и особенно именного сказуемого (так, видя два номинатива в предложении, учащиеся могут решить, что это два подлежащих).

Кроме того, трудности вызывает структура долженствовательной конструкции (типа *man–D. jālasa grāmata–N.* ‘мне нужно читать книгу’). На начальных этапах изучения языка учащиеся не замечают ничего необычного, поскольку у них еще нет понимания разницы между номинативом и аккузативом. Позднее, когда учащиеся усваивают, что переходные глаголы, как правило, управляют аккузативом, начинаются ошибки при выражении долженствования – учащиеся начинают ставить в аккузатив и объект в долженствовательной конструкции.

Генитив используется:

- в функции несогласованного определения (в препозиции);

- для обозначения принадлежности (в препозиции);
- при отрицании вместо номинатива при глаголе *быть*, если выражается отсутствие чего-либо;
- после определенных предлогов (только в единственном числе), глаголов;
- для обозначения количества (после обозначения мер, емкостей, слов *много*, *мало*, *немного* и др.; после числительных 11...19 и заканчивающихся на 0) (но после числительных генитив не обязателен).

Генитив в функции несогласованного определения в латышском языке используется очень широко, часто – в ситуациях, в которых в русском/белорусском языках употребляются прилагательные (это следствие того, что в латышском языке мало относительных прилагательных и отсутствуют притяжательные). Данная функция генитива нередко вызывает у учащихся трудности, особенно при определении того, в генитив какого числа нужно поставить существительное (типа *лес из сосны* или *лес из сосен*). Кроме того, учащиеся часто забывают об обязательной препозиции генитива.

Учащиеся регулярно забывают об употреблении генитива после обозначения мер, емкостей, слов *много*, *мало*, *немного* и др., несмотря на то, что в русском/белорусском языках ситуация аналогична.

На начальных этапах часто путаются генитив и аккузатив, частично это происходит из-за попыток ставить к существительным русские падежные вопросы, в данном случае – вопрос *кого?* (*что?* или *чего?* учащиеся при этом опускают).

Датив используется:

- для обозначения того, для кого или с какой целью выполняется действие;
- после определенных глаголов, прилагательных, наречий; после некоторых предлогов в единственном числе и любых предлогов во множественном числе;
- может использоваться во временном значении в конструкциях типа *на сутки*, *на три дня*, но вместо датива может быть и конструкция с предлогом *на*;
- входит в состав конструкции со значением принадлежности (вместе с формой 3-го лица глагола *быть*), а также в состав других конструкций, аналогичных русским *у кого-чего* (о настроении, здоровье);
- обозначает субъект в конструкциях с долженствовательным наклонением.

Больше всего ошибок вызывает разное управление предлогов в единственном (возможны генитив, датив, аккузатив) и множественном числе (возможен только датив). Несмотря на простоту правила о том, что любой предлог во множественном числе управляет дательным падежом, учащимся требуется много упражнений и много времени для его закрепления.

Требуется время и для усвоения конструкций типа *у кого-то есть что-то* (и других *у кого-то + глагол*). Данная конструкция встречается очень часто, поскольку в латышском языке отсутствует глагол *иметь*, однако учащиеся усваивают ее довольно долго.

Аккузатив используется:

- после определенных предлогов;
- для обозначения длительности действия (структуры типа *пробыть три дня, фильм идет два часа, ждать две минуты*);
- в функции прямого дополнения после большинства переходных глаголов.

Основная трудность вызвана непониманием понятия «переходность глагола», а также сложностями в различении номинатива и аккузатива в родном языке (особенно в случае существительных мужского и среднего рода). Несмотря на то, что ряд исследователей считает, что носитель русского языка, усваивая язык в детстве, первым делом научается отличать номинатив от аккузатива и затем вокруг этого различия достраивает всю падежную систему [11, с. 145], при изучении латышского языка именно это различие оказывается наиболее трудным для понимания.

Как правило, учащимся помогает рекомендация принять аккузатив как падеж по умолчанию после любых глаголов и запомнить исключения из данного правила. Данная рекомендация работает в том случае, если учащиеся могут определить в предложении подлежащее и сказуемое, т.к. в противном случае появляется тенденция ставить в аккузатив и подлежащее.

Локатив используется:

- для обозначения места, где совершается действие;
- для обозначения времени действия;
- может употребляться в значении цели, направления, способа действия (*iet ciemos* ‘ходить в гости’, *iet sēnēs* ‘идти за грибами’, *runāt skaļā balsī* ‘говорить громким голосом’).

Использование локатива, как правило, не вызывает трудностей, особенно если учащиеся осознают разницу между локализацией (*где* – локатив) и направлением (*куда* – аккузатив). Немногочисленные конструкции, в которых локатив выражает направление, а не место действия, предлагается запомнить как устойчивые.

При появлении предлогов учащиеся могут временно испытывать трудности между выбором локатива и предложной конструкцией (решается иллюстрациями и упражнениями).

Вокатив используется при обращении (по имени, должности, званию). Как правило, не вызывает трудностей, но учащиеся могут о нем забывать.

Можно видеть, что учащиеся ошибаются в выборе падежа, независимо от наличия или отсутствия сходств с системой родного языка. Так, среди рассмотренных падежных значений встречаются как аналогичные русским/белорусским (типа аккузатив в роли объекта, генитив в роли части

объекта, номинатив в роли подлежащего), так и отличающиеся (типа датив в роли субъекта, генитив в роли определения, номинатив в роли объекта) – на успешность усвоения это не оказывает заметного влияния.

При этом ошибки, совершаемые учащимися, легко объясняются непониманием ими функционального строения предложения и иерархических связей внутри словосочетания. Следует отметить, что, хотя устройство падежной системы тесно связано с данными понятиями, современные учебники латышского языка понятий этих не дают и не опираются на них – предполагается, что учащиеся усваивают значения падежей в контексте интуитивно.

На процесс усвоения падежной системы латышского языка влияют как формальные факторы (количество и омонимичность окончаний, чередования), так и содержательные (необходимость выбора нужного падежа для конкретного контекста).

Труднее всего большинству обучающихся дается понимание значений, выражаемых падежными окончаниями. При этом наличие в родном языке не менее сложной (и во многом сходной) словоизменительной системы почти не помогает учащимся. Вероятно, это связано с тем, что грамматику родного языка учащиеся не осознают, а школьная программа давно забыта или не была усвоена: у большинства взрослых нет понимания того, что такое падеж и для чего он нужен.

Наиболее вероятной причиной трудностей в усвоении падежной системы латышского языка является непонимание учащимися функционального устройства предложения и словосочетания. Вопреки ожиданиям авторов учебников иерархические связи внутри словосочетания и предложения не усваиваются автоматически и интуитивно – даже в случае практически идентичной системы родного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Peirce, G.* Representational and processing constraints on the acquisition of case and gender by L1 English learners of Russian : a corpus study. (Master's thesis) / G. Peirce [Electronic resource]. – University of Pittsburgh. – URL : http://d-scholarship.pitt.edu/25918/1/peircegm_etd2015.pdf. – Retrieval date. : 09.09.2018.
2. *Kempe, V.* The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German / V. Kempe, B. MacWhinney // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1998. – Vol. 20. – P. 543–587.
3. *Gabrys-Barker, D.* Polish as a foreign language at elementary level of instruction: crosslinguistic influences in writing / D. Gabrys-Barker // *Linguística*. – 2007. – Vol. 2. – P. 29–45.
4. *Dabašinkienė, I.* Acquisition of case in Lithuanian as L2: error analysis / I. Dabašinkienė, L. Čubajevaitė // *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*. – 2009. – Vol. 5. – P. 47–65.

5. *Rūķe-Draviņa, V.* No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem / V. Rūķe-Draviņa. – Rīga : Zvaigzne, 1992. – 415 lpp.
6. *Гружане, В.* Грамматика латышского языка : краткий справочник / В. Гружане, А. Еча, В. Спрогис. – Рига : Zvaigzne ABC, 2014. – 240 с.
7. *Эзериня, Д.* Самоучитель латышского языка / Д. Эзериня. – Рига : JUMI, 1999. – 326 с.
8. *Šalme, A.* Do it in Latvian! / A. Šalme, P. Ūdris. – Rīga : Apgāds SI, 1996. – 538 lpp.
9. *Klēvere-Velhli, I.* Latviešu valoda studentiem: mācību līdzeklis latviešu valodas kā svešvalodas apguvei. Mācību grāmata un CD / I. Klēvere-Velhli, N. Naua ; red. I. Auziņa. – Rīga : LVA, 2012. – 280 lpp.
10. *Mathiassen, T.* A short grammar of Latvian / T. Mathiassen. – Indiana Univ. – Indiana : Slavica Publ., 1997. – 236 p.
11. *Воейкова, М. Д.* Становление имени. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка / М. Д. Воейкова. – М. : Фонд «Развитие фундаментальных лингвистических исследований», 2015. – 352 с.

The article discusses the difficulties experienced by adult learners while acquiring the Latvian nominal system of inflection. The difficulties associated with both the memorization of noun endings and the choice of appropriate case are investigated.

Поступила в редакцию 01.10.2018

Т. П. Леонтьева

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УМК

В статье рассматриваются вопросы создания электронного УМК в качестве средства управления самостоятельной работой студентов по методике преподавания иностранных языков. Раскрываются принципы разработки данного электронного пособия. Приводятся примеры учебно-методических заданий, которые позволяют управлять самостоятельной деятельностью студентов, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Целенаправленная и эффективно управляемая самостоятельная работа является обязательным условием формирования профессионально-методической компетентности будущих преподавателей иностранного языка. Самостоятельная работа студентов (СРС) как форма организации образовательного процесса должна обеспечивать «создание полной обобщенной ориентировочной основы профессионально-методической деятельности» [1, с. 121], должна носить активный и творческий характер, предусматривать развитие способности определять цели этой деятельности, способы и стратегии их

достижения наиболее оптимальным путем. В управлении СРС важно реализовывать такие функции, как анализ, планирование, регулирование, оценка деятельности, включая самооценку.

В последние годы в качестве средства управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, в том числе в области методики обучения иностранным языкам, все чаще рассматривают современные электронные технологии, в частности электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). Управление СРС на основе использования ЭУМК призвано, с одной стороны, обеспечить способность и готовность будущих преподавателей иностранного языка реализовывать совокупность профессиональных компетенций в образовательной среде школы или высшего учебного заведения, с другой стороны – создавать условия для формирования индивидуальной образовательной траектории каждого студента. Очевидно, что важной и необходимой предпосылкой для осуществления этой задачи является обновление содержания конкретной учебной дисциплины; определение того, какая часть учебного материала будет осваиваться студентом самостоятельно, а какие темы он будет изучать под непосредственным руководством преподавателя. Иначе говоря, в процессе организации самостоятельной работы с использованием ЭУМК может иметь место как более жестко управляемая учебно-познавательная деятельность студентов, так и гибко (или косвенно) управляемая, а также полностью самостоятельная *продуктивная учебная деятельность* (термин Н. Ф. Коряковцевой).

В настоящее время на кафедре лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Минского государственного лингвистического университета завершается работа над созданием второй части ЭУМК по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков», которое предназначено для управления внеаудиторной самостоятельной работой студентов. Следует отметить, что первая часть ЭУМК уже размещена на вики-сервисе кафедры и успешно используется в процессе СРС. При разработке второй части данного электронного пособия соблюдается преемственность в отношении тематического содержания, в то же время оно больше ориентировано на развитие автономии обучающихся, их способности к самообразованию, мониторингу собственной деятельности и самоконтролю.

По своей структуре и содержанию ЭУМК отвечает всем требованиям, которые выдвигаются в настоящее время к электронным изданиям учебного назначения [2, с. 70]: он соответствует требованиям государственного образовательного стандарта; строится на основе содержания учебной программы по методике преподавания иностранных языков; отличается высоким удельным весом иллюстративного материала; включает средства интерактивного доступа, анимации, видеоизображения, открытые ссылки на внешние источники информации; может использоваться на персональных компьютерах или в локальных компьютерных сетях и распространяться на DVD-дисках.

При создании ЭУМК как средства управления СРС учитывались современные общедидактические и методические принципы. Прежде всего, это *положения компетентного подхода*, согласно которым будущий преподаватель иностранного языка должен овладеть компетентностью, которая «определяется как “информационный багаж”, психологическое новообразование личности и включает совокупность (систему) знаний, умений и компетенций, присвоенных им в личный опыт» [3, с. 102]. В данном случае, с помощью ЭУМК, студенты приобретают первичный опыт реализации профессиональных и социально-личностных компетенций, связанных с учебно-методической, производственно-практической, научно-исследовательской, инновационной, управленческой деятельностью. В этой связи каждый раздел электронного пособия начинается с триады: знать – уметь – владеть.

ЭУМК создавался также с учетом *принципа системности*, согласно которому обеспечивается органичная связь СРС с аудиторной работой, содержание пособия четко структурировано; каждый раздел содержит краткий опорный конспект, комплекс учебно-методических заданий, методический практикум, ссылки на нормативно-методическую документацию и т.п.

Важную роль в управлении СРС в процессе работы с ЭУМК играет *принцип визуализации*, который реализуется за счет большого количества мультимедийных материалов: видео- и аудиоподкастов, скринкастов, презентаций, фотографий, различных видов графических организаторов и т.п.

Принцип сознательности также учитывается в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов на основе использования ЭУМК, главным образом в ходе решения учебно-методических задач. Как справедливо отмечают некоторые исследователи, «любая методическая задача есть творческая задача с большим количеством переменных объективного и субъективного характера, связанных с особенностями учебного материала, уровнем обученности учащихся, их общего развития, возрастных и индивидуальных особенностей класса и его отдельных учеников; условиями обучения, индивидуальными особенностями учителя, уровнем его профессиональной подготовки, отношением к профессиональной деятельности и т.п.» [1, с. 76]. Отсюда необходимость научить студентов анализировать конкретные учебные ситуации, принимать решения с учетом этих особенностей и аргументированно обосновывать свою позицию, развивая методическое мышление.

К числу наиболее значимых методических принципов, которые лежат в основе ЭУМК, относятся принципы интерактивности, дифференциации и индивидуализации, развития автономии обучающихся, адаптивности и модульности.

При использовании ЭУМК в качестве средства управления СРС *принцип интерактивности* реализуется в нескольких направлениях. Прежде всего, это активное взаимодействие обучающихся с учебным материалом

в процессе выполнения учебно-методических заданий; наличие обратной связи, позволяющей определить, насколько корректно выполнено то или иное задание. Кроме того, это различного рода комментарии в виде гиперссылок, всплывающие подсказки, доступ к справочной информации и т.п. [2, с. 73].

Принцип дифференциации и индивидуализации соотносится с задачей формирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося и реализуется за счет избыточности материала, представленного в электронном пособии, и наличия альтернативных и многоуровневых заданий. Для выстраивания индивидуальной траектории необходимо предоставлять студентам выбор в отношении а) аспекта изучаемой темы; б) работы индивидуально или в малой группе; в) создания продукта в устной или письменной форме; г) времени и скорости выполнения задания; д) форм и способов контроля и т.п. [4]. Это даст возможность будущим преподавателям реально оценивать свои знания, способности и перспективы, учитывать свои индивидуальные особенности, интересы и потребности для достижения поставленных образовательных и профессионально-методических задач.

Одной из ведущих задач управления СРС на основе использования ЭУМК является *развитие автономии* как готовности обучающихся брать на себя ответственность за процесс и результаты своей учебно-познавательной деятельности по формированию профессионально-методической компетентности, осуществлять самоконтроль и самокоррекцию этой деятельности. При этом следует учитывать самообразовательный потенциал студентов, их способность к творчеству и учебному сотрудничеству. Развитие автономии студентов осуществляется на основе выполнения ими проблемных учебно-методических заданий, а также в процессе самостоятельного создания разных видов электронных дидактических материалов, таких как вебквесты, «облака слов», подкасты, интерактивные плакаты и т.п., лучшие из которых включаются в содержание ЭУМК. Разрабатывая подобные материалы, обучающиеся применяют на практике приобретенные теоретические знания и методические навыки, осуществляя в то же время творческую преобразовательную деятельность. Характерно, что большинство электронных материалов создается студентами в малых группах, что способствует формированию таких социально-личностных компетенций, как умение работать в команде, использовать *взаимобогащающее учебное сотрудничество* (термин В. В. Сафоновой) и т.п.

Принцип адаптивности при создании ЭУМК предполагает способность электронного пособия приспособливаться к индивидуальным особенностям пользователя, что дает ему возможность самому регулировать скорость изучения материала, анализировать достигнутые результаты и выбирать наиболее оптимальный путь достижения цели [2]. Таким образом, ЭУМК должен быть удобным для пользователей с точки зрения навигации (*user-friendly*), что позволит им хорошо ориентироваться в материале пособия.

Структура ЭУМК определяется согласно *принципу модульности*. Каждый модуль имеет тематическую основу и объединяет в себе цели изучения учебного материала, технологию овладения им и контроль. В ЭУМК были выделены три основных модуля: 1) «Современные технологии обучения иностранным языкам»; 2) «УМК по иностранным языкам для учреждений общего среднего образования»; 3) «Инновационные технологии обучения учащихся межкультурному общению». В каждом модуле представлены три раздела, детализирующие изучаемые темы. Благодаря гипертекстовой структуре пособия студенты имеют свободу выбора учебных действий. Они могут начать работу с *опорного конспекта* либо *гlossария*, обратиться к *информационно-справочному блоку* либо сразу же приступить к выполнению *учебно-методических заданий*.

Учебно-методические задания ориентированы на рассмотрение узловых, наиболее значимых, аспектов изучаемой в разделе темы и имеют как теоретический, так и практический характер. Приведем примеры подобных заданий на материале раздела «Соизучение языка и культуры в процессе обучения иностранному языку» из третьего модуля ЭУМК.

- Ознакомьтесь в опорном конспекте с примерами различных культуроведческих подходов к обучению иностранному языку и выявите их отличительные признаки.

- Представьте несколько образцов реалий в виде «облака слов», используя электронный ресурс worditout.com. Создайте 3–4 задания для работы с данными реалиями.

- Выберите из двух подкастов, представленных в Методическом практикуме, тот, который наиболее соответствует целям урока по теме «Особенности национальной кухни» в 8 классе. Подготовьте фрагмент урока для развития умений аудирования и говорения на материале данного подкаста.

- Разработайте комплекс заданий для обучения учащихся речевому этикету (на материале функции «Приглашение»). Составьте 2 образца культуроведческих комментариев к данному комплексу.

- Подберите образцы прагматических текстов (например, афиши, объявления, рекламные проспекты, названия магазинов и т.д.), на материале которых разработайте задания для развития у учащихся социокультурной наблюдательности.

- Ознакомьтесь в Методическом практикуме с презентацией, которая включает комплекс заданий для обучения учащихся пониманию национально-культурных стереотипов. Обсудите в группе, какие изменения и дополнения Вы могли бы внести в данный комплекс, предложите средства изобразительной наглядности.

Таким образом, использование ЭУМК как средства управления СРС будет способствовать оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов и улучшит качество овладения ими профессионально-методической компетентностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. – М. : ТЕЗАУРУС, 2015. – 288 с.
2. Бартош, Д. К. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова. – М. : МГПУ – «Канцлер», 2017. – 219 с.
3. Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
4. Сысоев, П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев // ИЯШ. – 2012. – № 6. – С. 12–21.

The article deals with the problem of designing the electronic courseware as a means of guiding the students' autonomous activities in methodology of foreign language teaching. The principles of developing such courseware are revealed. The tasks used for guiding the students' autonomous activities, including IC technologies, are presented.

Поступила в редакцию 12.11.2018

Д. А. Старовойтова

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье раскрыта сущность рефлексии и определено ее место в проектировании процесса обучения иностранному языку. Представлены умения осуществления рефлексии, необходимые будущим преподавателям иностранных языков для эффективной организации педагогического проектирования. Показаны дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в аудиторной и внеаудиторной работе для формирования исследуемых умений у будущих преподавателей в процессе их профессиональной подготовки.

В условиях изменения современного контекста образования, для которого характерны тенденции интернационализации и информатизации, к подготовке будущих преподавателей иностранных языков предъявляются требования умело ориентироваться в многообразии имеющихся концепций, а также на научной основе проектировать предстоящее педагогическое взаимодействие. При этом всему процессу педагогического проектирования присуща *рефлексия*. На основе анализа результатов диагностики, нормативно заданных целей, результатов научных исследований, собственного педаго-

гического опыта преподаватель осуществляет процесс педагогического целеполагания, который является одной из процедур педагогического проектирования. Более того, после каждого «шага» при создании и реализации проекта педагогического взаимодействия производится его оценка (через призму критериев качества), критическое осмысление процесса и результатов собственной деятельности, а также коррекция действий в случае необходимости.

На основе анализа научных источников [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] представим содержание умений осуществления рефлексии, необходимых будущим преподавателям иностранных языков в процессе педагогического проектирования, а также покажем, как на примере использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в аудиторной и внеаудиторной работе происходит формирование исследуемых умений у студентов 2–4 курсов факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (БрГУ).

В деятельности преподавателя иностранных языков рефлексия – это самоанализ процесса и результатов профессиональной деятельности, анализ деятельности обучающихся, процесса обучения иностранному языку в целом с позиции научного знания. Е. В. Бережнова особо отмечает, что полноценная рефлексивная деятельность педагога невозможна без использования полученного в ходе прикладных исследований научного знания [2]. Важно, чтобы будущий преподаватель научился постоянно анализировать собственную деятельность и использовать результаты анализа в процессе постановки целей дальнейшего педагогического взаимодействия, конструирования содержания обучения и методического инструментария, а также оценивать предполагаемые собственные действия и действия обучающихся, их эффективность в процессе предстоящего педагогического взаимодействия в конкретных условиях, устанавливать «обратную связь» с обучающимися для внесения корректив в процесс обучения иностранному языку. В данном контексте очевидна связь умений осуществления рефлексии с другими умениями педагогического проектирования (педагогического целеполагания, конструирования содержания обучения и методического инструментария).

Остановимся еще на одном важном моменте в рефлексивной деятельности преподавателя иностранных языков. Как утверждает Г. А. Цукерман, «именно обращение к сфере самосознания является ключом к решению проблемы формирования субъекта учебной деятельности» [13, с. 17]. Соответственно, будущему преподавателю следует не только умело рефлексировать собственную деятельность и деятельность обучающихся, но и проектировать предстоящее педагогическое взаимодействие так, чтобы мотивировать последних на осуществление рефлексии своих действий.

Подчеркнем, что умения осуществления рефлексии не являются собственно умениями педагогического проектирования, а выполняют функцию метаумений, так как результаты, полученные в ходе рефлексии после каждой

процедуры педагогического проектирования, используются для осуществления последующих действий. На основе вышеизложенного представим исследуемые умения, необходимые будущим преподавателям иностранных языков для эффективной организации педагогического проектирования. К умениям осуществления рефлексии мы относим следующие [14; 15]:

- умение критически анализировать процедуру и результаты диагностики для определения уровня актуального развития и «зоны ближайшего развития» обучающихся, что явится основой для целеполагания;
- умение осуществлять анализ результатов научных исследований в образовательной сфере, нормативно заданных целей, процесса и результатов собственной деятельности и деятельности обучающихся, что и послужит источниками целеполагания в процессе педагогического проектирования;
- умение осуществлять оценку реалистичности поставленных педагогических целей;
- умение оценивать соответствие учебного материала уровню развития обучающихся, их учебным возможностям и интересам;
- умение оценивать целесообразность сконструированного методического инструментария, его соответствие содержанию обучения;
- умение осуществлять оценку и анализ конкретной учебной задачи, ее целесообразности;
- умение оценивать проект педагогического взаимодействия с позиции научного знания, логических и гуманитарных критериев;
- умение устанавливать «обратную связь» с обучающимися с целью определения эффективности педагогического взаимодействия и внесения корректив в процесс обучения иностранному языку.

Формирование перечисленных выше умений осуществляется на протяжении всей профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков БрГУ: в процессе освоения содержательных блоков учебных дисциплин («Педагогическое проектирование», «Методика преподавания иностранных языков», «Практика устной и письменной немецкой речи», «Немецкий язык (профессиональная лексика)», «Профессиональное общение» и т.д.), в период прохождения практики в школе, самоподготовки. С целью формирования умений осуществления рефлексии как одной из групп умений педагогического проектирования нами разработан методический инструментарий. Мы включаем в него деловые игры и педагогические мастерские с использованием ИКТ, где важным этапом всегда выступает рефлексивный, а также проблемные задачи и интерактивные упражнения, направленные на:

- определение содержания понятия *рефлексия*, представленного в виде «облака слов»;
- установление соответствий между компонентами педагогического процесса;

- анализ разработанных учебных материалов (подкастов, учебных интернет-ресурсов и т.д.);
- структурный анализ урока с использованием форм Google;
- моделирование предстоящего педагогического взаимодействия с последующим анализом;
- самодиагностику умений на основе форм Google и т.п.

На отдельных примерах мы покажем, как происходит формирование у студентов умений осуществления рефлексии с использованием ИКТ.

С целью формирования системы знаний о сущности рефлексии, ее ценности для профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в созданном нами для учебных целей сообществе социальной сети «ВКонтакте» (закрытой группе) размещаются материалы из справочной, учебной, учебно-методической литературы на немецком языке. Например:

1. *Becker, G. E.* Unterricht auswerten und beurteilen / G. E. Becker. – 6., völlig neu bearb. Aufl. – Weinheim [u.a.] : Beltz, 1998. – 238 S.
2. *Wiater, W.* Analyse und Beurteilung von Unterricht // Handbuch Unterricht / hrsg. von K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann. – Bad Heilbrunn, 2006. – S. 701–709.
3. Unterricht : verstehen – planen – gestalten – auswerten / H.-U. Grunder [u.a.]. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2007. – 352 S.

Далее студентам предлагается критически осмыслить интернет-источники и создать хотлист (учебный интернет-ресурс, представляющий собой список интернет-сайтов с текстовой информацией [16]) по теме «Рефлексия и ее роль в профессиональной деятельности преподавателя» с последующим размещением в группе «ВКонтакте»:

Analysieren Sie die Internetquellen zum Thema „Reflexion“. Welche Artikel würden Sie Ihren Studienkollegen empfehlen zu lesen? Warum? Legen Sie Ihre Meinung dar.

Представим в качестве примера хотлист, разработанный студентами 4 курса, по изучаемой теме.

1. <http://lexikon.stangl.eu/2879/reflexion/>.
2. https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/FB_Informatik_im_Studium_BEEd/material/Reflexion.pdf.
3. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/Beobachtung_in_der_Lernbegleitung.pdf.
4. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/BAMA/Portfolio/studienjahrgang-ab-ws-2016-17/einfuehrung-reflexion>.

Далее обучающимися выполняется задание по визуализации освоенного материала изучаемой темы. На рис. 1 представлено содержательное поле понятия *рефлексия*, разработанное студентами с помощью сервиса по созданию «облака слов» (www.WordArt.com). Выполнение таких заданий способствует, как показывает практика, формированию у будущих преподавателей умений критически анализировать имеющуюся информацию, определять ключевые понятия по теме и систематизировать изученный материал.

Unterrichtsanalyse

Erweitern Sie die Liste der Fragen, die bei der Unterrichtsanalyse zu beantworten sind:

- Sind die Unterrichtsziele präzise formuliert?
- Entspricht der Lehrstoff dem Unterrichtsziel?
- ...

Мой ответ

ОТПРАВИТЬ

Рис. 2. Задание «Unterrichtsanalyse»

Далее студенты приступают к выполнению заданий, связанных с различными аспектами проектирования процесса обучения иностранному языку. Будущие преподаватели разрабатывают тестовые задания и разноуровневые упражнения для учащихся разных классов с помощью программ MyTestXPro, Hot potatoes, приложений LearningApps.org и Google, создают PowerPoint-презентации, «облака слов», учебные интернет-ресурсы, подкасты с системой упражнений, готовят тексты с заданиями, используя возможности сервиса Telegraph. Разработанные учебные материалы либо ссылки на них студенты также размещают на стене учебной группы «ВКонтакте». При этом у будущих преподавателей появляется потребность в создании качественных материалов для обучающихся, так как данные материалы анализируют все участники учебного сообщества, оставляя к ним комментарии на немецком языке в процессе аудиторной и внеаудиторной работы, а в период прохождения практики в школе используют их, готовясь к урокам. С целью формирования исследуемых умений студенты осуществляют оценку и анализ представленных материалов и делают вывод об уместности заданий в конкретном педагогическом контексте. Таким образом, организованные для учебных целей группы в социальных сетях создают среду для критического осмысления продуктов собственной деятельности и деятельности одноклассников, полученных в процессе педагогического проектирования.

В заключение отметим, что использование социальных сетей и возможностей других ИКТ в процессе аудиторной и внеаудиторной работы способствует формированию у будущих преподавателей иностранных языков системы знаний о сущности рефлексии, осознанию ценности рефлексивной деятельности преподавателя в проектировании процесса обучения иностранному языку и формированию системы умений осуществления рефлексии. Работа с интернет-ресурсами, аутентичными текстами направлена также на качественное овладение студентами профессиональной лексикой немецкого языка. Таким образом, использование в процессе профессиональной подготовки современных ИКТ позволяет создать условия для самореализации и самоутверждения будущих преподавателей иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бартош, Д. К.* Профессиональная подготовка студентов-лингвистов в системе высшего педагогического образования / Д. К. Бартош. – М. : МГПУ, 2011. – 211 с.
2. *Бережнова, Е. В.* Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 л.
3. *Давыдов, В. В.* Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
4. *Коржуев, А. В.* Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // *Педагогика.* – 2002. – № 1. – С. 18–22.
5. *Кривошеев, В. А.* Рефлексия в деятельности начинающих учителей : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Кривошеев ; Минск. гос. пед. ин-т. – Минск, 1991. – 24 с.
6. *Метаева, В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Метаева ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 45 с.
7. *Муштавинская, И. В.* Рефлексивные технологии в обучении взрослых / И. В. Муштавинская. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 96 с.
8. *Позняк, И. В.* Формирование педагогической рефлексии преподавателя вуза : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / И. В. Позняк ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2008. – 23 с.
9. *Слободчиков, В. И.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 3. – С. 25–36.
10. *Степанов, С. Ю.* Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // *Вопр. психологии.* – 1985. – № 3. – С. 31–40.

11. *Felten, R.* Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung / R. von Felten. – Münster [u.a.] : Waxmann, 2005. – 343 S.
12. *Gassmann, C.* Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung: eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung / C. Gassmann. – Wiesbaden : Springer VS, 2013. – 508 S.
13. *Цукерман, Г. А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* – 1999. – № 6. – С. 3–18.
14. *Старовойтова, Д. А.* Деловая игра как методический прием формирования рефлексивных умений у будущих педагогов-гуманитариев / Д. А. Старовойтова // *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 15 дек. 2010 г. / Казан. гос. мед. ун-т ; науч. ред. О. Ю. Макарова ; сост. З. И. Павицкая.* – Казань, 2010. – С. 118–123.
15. *Staravoitava, D.* Bedeutung der Reflexion pädagogischen Handelns und Forschens aus wissenschaftstheoretischer Sicht / D. Staravoitava // *Hildesheimer Universitätsschriften / Univ. Hildesheim.* – Hildesheim, 2013. – Bd. 27 : Aspekte von Bildung aus osteuropäischer Sicht. – S. 65–77.
16. *Сысоев, П. В.* Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // *ИЯШ.* – 2008. – № 6. – С. 2–9.

The article deals with the essence of reflexion, stating its role in the planning process of foreign language teaching. The reflexion skill content is presented as being essential for future foreign language teachers in effective organization of pedagogical planning. The paper reveals the didactic possibilities of using various information and communication technologies in classroom and out-of class activities to form the skills under study in the professional training process of future foreign language teachers.

Поступила в редакцию 26.09.2018

Л. А. Тригубова

МЕТОДИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-АНДРАГОГА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные положения работы преподавателя иностранного языка со взрослыми. Автор анализирует профессиональную деятельность успешного преподавателя-андрагога и дает практические рекомендации по повышению ее эффективности.

В настоящее время во всех развитых странах мира, в том числе в Республике Беларусь, наблюдается значительное повышение внимания

к дополнительному образованию взрослых. Именно с образованием в течение всей жизни (lifelong learning) связывается достижение благополучия, социально-экономической стабильности и благоприятных перспектив развития общества и его членов. Действительно, в современном динамичном мире человек вынужден постоянно учиться, чтобы успешно адаптироваться к постоянным переменам. Дополнительное образование позволяет взрослому человеку решать, как и чему учиться, повышать свою квалификацию в любой период, на протяжении всей жизни, в доступной форме и подходящем режиме. Именно в этой сфере человек по-настоящему становится субъектом самообразования и самовоспитания. Можно с уверенностью сказать, что взрослый сам творит свою образовательную ситуацию.

В данной статье в системе дополнительного образования взрослых выделим дополнительное языковое образование или в контексте МГЛУ обучение взрослых, имеющих высшее образование, иностранным языкам. Оно реализуется на образовательных программах повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков, руководящих работников и специалистов самых разных сфер, а также образовательных программах переподготовки и обучающих курсов. Дополнительное языковое образование выполняет следующие основные функции:

- восстановление языковых знаний и умений, которые утрачены в процессе основной профессиональной деятельности;
- компенсация недостаточного уровня владения иностранным языком и его совершенствование;
- коррекция, что предполагает исправление, а иногда и разрушение устоявшихся стереотипов в изучении иностранных языков, препятствующих освоению нового знания;
- удовлетворение дополнительных потребностей специалистов в языковых знаниях, навыках и умениях;
- содействие адаптации взрослых обучающихся к новым условиям и формам обучения.

Андрагогика как теория и практика обучения взрослых выделена в самостоятельную отрасль научного знания и в настоящее время переживает этап систематизации накопленного знания и опыта, формирования инновационных подходов. Одним из основных положений андрагогики является то, что взрослый обучающийся выступает активным субъектом образовательного процесса, ему принадлежит ведущая роль. Еще одно важное положение заключается в том, что обучение взрослых – это прежде всего самообучение в процессе взаимодействия с преподавателем. Являясь сформировавшейся личностью, взрослый обучающийся ставит перед собой конкретные цели и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Отметим особенности обучения взрослых: они обладают профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые могут и должны быть использованы в процессе обучения; стремятся

к скорейшему практическому применению полученных при обучении знаний и умений; процесс обучения взрослых в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают его, либо способствуют ему [1].

К сожалению, некоторые преподаватели не осознают специфики образовательного процесса для взрослых и придерживаются мнения о том, что для успешной профессиональной деятельности им достаточно иметь качественную предметную подготовку. Но как только преподаватели начинают работать со взрослыми обучающимися, они сталкиваются со значительными затруднениями из-за нехватки знаний в области теории и практики обучения такой требовательной аудитории. Как известно, взрослым присущи ярко выраженные особенности, радикально отличающие их от школьников и студентов, которые в данном контексте не относятся к числу взрослых обучающихся в силу других условий получения образования. Взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, имеет высокие требования, определенный жизненный и профессиональный опыт, ориентирован на скорейший результат, стремится с помощью обучения решить свои жизненные проблемы. Преподаватели системы дополнительного образования должны учитывать все эти особенности взрослых слушателей при организации образовательного процесса, и у них следует сформировать психолого-педагогическую компетентность, в структуру которой были бы включены специальные знания, умения и личностные качества, позволяющие грамотно выстраивать процесс обучения и общения.

Таким образом, одним из важнейших условий повышения качества дополнительного языкового образования является андрагогическая подготовка преподавателя и его методическое мастерство. Актуальность и востребованность такой подготовки преподавателей, формирование и развитие культуры обучения взрослых обусловлены прежде всего высоким уровнем требований, как было отмечено ранее, предъявляемым к такой категории преподавателей самими взрослыми слушателями.

Прежде чем перейти к рассмотрению специфики деятельности преподавателя в сфере образования взрослых, обратимся к терминологии, относящейся к данной профессии. Для ее обозначения существует несколько терминов: «андрагог», «преподаватель-андрагог», «преподаватель дополнительного образования взрослых» и др. В данной статье мы будем преимущественно использовать термин «преподаватель-андрагог», чтобы показать специфичность его вида деятельности и важность андрагогической подготовки.

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы показал, что к теме, связанной со спецификой деятельности преподавателя-андрагога, в последнее время проявляется повышенный интерес. Изучение вопроса деятельности такого преподавателя отражено в работах С. Г. Вершловского,

Г. С. Сухобской, М. Д. Матюшкиной, Т. В. Шадринной, Е. А. Соколовской, С. И. Змеева, И. А. Колесниковой, Л. И. Лесохиной, М. Т. Громковой и других. Преподаватель-андрагог определяется исследователями как специалист, занятый образованием взрослых, его теорией и практической реализацией. Он формирует взрослое, самостоятельное и ответственное отношение не только к изучаемому предмету, но и к миру, к обществу и другим людям. Это преподаватель, способный решать задачи, учитывающие весь спектр проблем и особенностей работы с людьми разного возраста, социального и семейного положения, стажа работы по избранным ранее специальностям.

В процессе обучения взрослых преподаватель в зависимости от функции, которую он выполняет, от образовательной системы, в которой он работает, от этапа организации обучения может играть различные роли, занимать разнообразные позиции по отношению к обучающимся. С. Г. Вершловский выделяет три «роли», в рамках которых в современных условиях должен уметь действовать организатор образования взрослых: 1) «врач», способный оказать взрослому помощь в восстановлении мотивации к учебе, снижении уровня тревожности, ослаблении «барьеров» восприятия, влияния предыдущего негативного опыта образовательной деятельности; 2) «эксперт», владеющий содержанием как андрагогической, так и профессиональной деятельности обучающихся; 3) «консультант», реализующий на практике принципы андрагогического сопровождения процесса обучения взрослых [2]. Разработанная в Академии последипломного образования ролевая карта преподавателя-андрагога включает в себя роли эксперта, консультанта, инспектора, организатора, провайдера, агента по связям, советника, генератора идей, участника совместной деятельности [3]. И отечественные, и зарубежные исследователи выделяют ряд профессиональных и личностных особенностей в деятельности преподавателя-андрагога – определенные знания, умения, навыки и качества личности, которые не могут формироваться стихийно. Данный факт подтверждает необходимость специальной подготовки преподавателей к работе со взрослыми людьми. Это означает, что он несет большую ответственность перед своими взрослыми учениками. Быть преподавателем, работающим со взрослыми, – сложная профессия. Она предполагает знание преподавателем не только предмета, но и социальных условий, трудностей и потребностей взрослых людей, а также владение искусством развития и поддержания мотивации участников образовательного процесса.

Андрагогическая подготовка преподавателей в системе дополнительного языкового образования должна учитывать следующие положения и основываться на них:

– четкая ориентация на реальных и потенциальных потребителей и заказчиков образовательных услуг и их актуальные языковые потребности;

– использование жизненного, профессионального опыта и знаний слушателей, которые им необходимо связывать с новым знанием на иностранном языке;

– учет индивидуальных и возрастных особенностей функционирования важнейших психических функций взрослого человека, в частности, памяти как основы овладения и владения иностранным языком;

– предоставление значительной свободы в выборе содержания обучения и развития;

– обучение взрослых учебно-организационным умениям самостоятельно получать новое знание на иностранном языке и продолжать обучение.

Взрослые ориентированы на достижение высоких практических результатов обучения и мотивированы немедленно использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Преподаватель создает условия для самонаправляемого учения взрослого, выступает, в первую очередь, организатором, способствующим усвоению содержания, и лишь потом – источником знания, связывающим обучающегося с различными информационными ресурсами. Обучение взрослых должно быть максимально диалогичным с развитием эффективной системы обратных связей, а образовательный процесс – информационно насыщенным, стимулирующим учебную инициативу взрослых. Преподаватель-андрагог помогает взрослому обучающемуся находить себя в богатстве существующих возможностей изучения иностранного языка, примерять на себя различные образовательные технологии с целью определения наиболее приемлемых и эффективных. Особое значение в условиях дефицита времени у взрослых обучающихся приобретает мобильные или дистанционные формы обучения. С учетом того, что процессы восприятия, запоминания, мышления у взрослого человека протекают не столь продуктивно, как у ребенка или подростка, первостепенную важность приобретают приемы эффективного учения, в том числе, использование мнемонических приемов запоминания.

Таким образом, одним из основных условий повышения эффективности и качества дополнительного языкового образования является андрагогическая подготовка преподавателей, направляемых для работы со взрослыми слушателями, при отсутствии специальной системы подготовки преподавателей-андрагогов. Такая подготовка включает, в частности, умения поддерживать мотивацию, сплотить коллектив учебной группы, справиться с разрешением потенциальных или возникающих конфликтных ситуаций, использовать наиболее эффективные интерактивные приемы обучения с широким применением современных информационных технологий.

В Институте повышения квалификации и переподготовки кадров Минского государственного лингвистического университета (ИПКиПК МГЛУ) этому во многом способствуют научно-исследовательская работа кафедр института по актуальным проблемам обучения взрослых иностранным языкам, конференции, круглые столы и семинары по обмену опытом работы

и обсуждению достижений отечественной и зарубежной педагогической и методической науки, где особое внимание уделяется оказанию методической помощи молодым преподавателям. Организуются специальные тематические образовательные программы повышения квалификации. Например, в содержание образовательной программы повышения квалификации «Обучение иностранным языкам в системе дополнительного образования взрослых», разработанной опытными преподавателями факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ, включены такие темы, как «Андрагогическая модель обучения», «Взрослый обучающийся как субъект образовательного процесса», «Особенности усвоения иностранных языков взрослыми», «Подходы к образованию взрослых в европейских странах», «Предупреждение и преодоление конфликтов во взрослой аудитории», «Имидж преподавателя-андрагога», «Социальные и информационно-коммуникационные технологии в обучении взрослых иностранным языкам» и другие.

В феврале 2018 года для преподавателей МГЛУ, обучающихся взрослых английскому языку, факультетом повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ совместно с Британским Советом в Украине был проведен тренинг «Преподавание английского языка государственным служащим». В ходе тренинга особое внимание было уделено анализу потребностей изучающих английский язык для профессиональных целей, особенностям и основным принципам преподавания иностранного языка взрослым, алгоритму разработки учебной программы и учебных материалов. Основными результатами таких образовательных программ повышения квалификации, по мнению преподавателей, являются расширение запаса знаний о тенденциях и проблемах образования взрослых, о их психологических особенностях, гендерном аспекте в образовании, о технологиях обучения, требованиях к личности преподавателя-андрагога; актуализация и интеграция методических знаний, навыков и умений, развитие у преподавателей рефлексивной, проектировочной и методологической культуры, повышение уровня психолого-педагогической компетентности.

Опыт обучения взрослых слушателей – это не только опыт преподавания, но и опыт открытия себя как преподавателя и как личности со всем набором профессиональных и личных качеств. Происходит обучение такому содержанию и уровню иностранного языка, каким владеешь сам, это делается в соответствии с базовым профессиональным образованием, методической подготовкой и убеждениями, накопленным личным и профессиональным жизненным опытом. Среди важнейших профессиональных качеств преподавателя, работающего со взрослой аудиторией, автор отмечает умение сплотить коллектив учебной группы, учитывать интересы, потребности слушателей, активно поддерживать их учебную мотивацию. Исключительно важна способность преподавателя помочь каждому взрослому ученику раскрыться, победить свою неуверенность и добиться желаемого результата в как можно более сжатые сроки [4].

Актуальной задачей преподавателя-андрагога в работе с любой категорией взрослых слушателей является формирование их активности и личной ответственности за результаты своего учебного труда, а также формирование умений рационально учиться. Стратегии самостоятельного учения для взрослых оказываются ключевыми. В конечном итоге важно понимать и признавать, что взрослых не обучают, а лишь помогают им учиться.

Преподаватель-андрагог должен осознать, что проявление интереса к личности взрослого обучающегося, доброжелательность и терпимость, чувство такта и психологическая грамотность являются определенной профессиональной установкой, которая не позволяет демонстрировать диктат, авторитарное навязывание мнений, навешивание ярлыков, бестактность в любом ее проявлении. Авторитарный стиль педагогической деятельности ни в коем случае не должен применяться в процессе обучения взрослых. Преподавателю важно признавать, изучать и учитывать различные индивидуальные учебные стили овладения обучающимися иностранным языком, следует быть подготовленным к работе с разными типами индивидуальной способности: лингвистическим, логико-математическим, пространственно-визуальным, музыкальным, кинестетическим и т.д. Обучение окажется наиболее эффективным, если учебные стили изучающих иностранный язык будут симметричны или хотя бы близки стилям преподавателей. Еще один вывод, который обусловлен опытом работы со взрослыми, заключается в предложении слушателям учебных материалов и заданий, соответствующих их высокому интеллектуальному уровню, а также в создании условий коммуникации, близких к реальному личному и профессиональному общению.

Поиск эффективных приемов обучения взрослых межкультурному общению на иностранном языке неизбежно заставляет задуматься о содержании обучения с учетом специфики взрослой категории, и в частности, о том, как обеспечить готовность взрослых обучаемых к межкультурному взаимодействию. Характерной чертой взрослых обучаемых является то, что они уже имеют значительный опыт профессиональной деятельности и четко представляют предстоящие ситуации реального речевого общения на иностранном языке. Опыт преподавания английского языка взрослым демонстрирует то, что наряду с освоением языкового материала об истории, культуре, общественно-политической, экономической жизни стран изучаемого языка слушателям важно осознать, оценить и уметь достойно представить на иностранном языке свою национальную культуру. Обучать межкультурному иноязычному общению нужно в активном общении. Идеальным для преподавателя в этой связи является опыт пребывания и общения за рубежом с возможностью полноценной лингвистической и межкультурной экспертизы. Обучение иностранному языку с учетом и опорой на национально-культурную специфику родной страны вносит

серьезный вклад в профессиональное и личностное развитие взрослых обучающихся. Слушатели отмечают, что знание и использование актуальной информации о различных сферах жизни своей страны в коммуникации на иностранном языке помогает быть уверенными и убедительными собеседниками с иностранными партнерами и даже эффективнее общаться на родном языке с применением знаний, полученных на занятиях иностранного языка.

Думая о том или ином виде работы, преподаватель должен ставить себя в позицию взрослых обучающихся и задаваться вопросом о том, что было бы интересно и полезно ему/ей, окажись он на месте учеников. Образовательная среда должна быть насыщена современной аутентичной информацией, а учебные занятия – служить примером культуры межличностного общения, уважения к иной точке зрения, доброжелательности и терпимости. При обучении взрослых следует использовать активные методы, технологии и формы, такие как тренинги, кейсы, деловые игры, дискуссии, анализ ситуаций из собственного опыта, диспуты, конференции, мастерские и т.д. При этом всегда важно учитывать мнение взрослых о результативности и целесообразности применения того или иного методического приема. На занятиях желательны атмосфера сотрудничества, самостоятельности, работа в комфортном темпе с умеренным учебным напряжением, но без стресса. Работая с группами взрослых, автор старается поощрять слушателей за любой, пусть небольшой, успех, это помогает людям раскрыться, раскрепоститься, учиться с удовольствием.

Как можно определить, правильно ли выбрана профессиональная позиция и образовательная стратегия преподавателя-андрагога? Показателями эффективности преподавания могут быть открытость и доверие взрослой аудитории к преподавателю, высокая степень включенности слушателей в работу, благоприятная психологическая атмосфера на занятиях, желание прислушаться к мнению преподавателя, свободное предъявление собственной позиции, искреннее обращение взрослых за помощью друг к другу и преподавателю. Важнейшими показателями являются также удовлетворенность результатами обучения на индивидуальном и групповом уровне, а также желание взрослых продолжать взаимные контакты и совместное обучение на других образовательных программах.

Анализ мнений слушателей, многолетний опыт преподавания автором английского языка взрослым позволяют сделать вывод о типе и образе успешного преподавателя-андрагога. Это человек, у которого на первом месте находится индивидуальность обучающегося, для него творческий поиск решения проблемы становится важнее устоявшихся правил и стереотипов, человек понимающий, гибкий, терпеливый, с хорошим чувством юмора, изобретательный и творческий. Ему присущи огромное желание поделиться своими знаниями и опытом, владение множеством приемов, того как сделать это увлекательно и эффективно, что очень важно – умение

мотивировать слушателя приобретать новые знания, планировать свою учебную деятельность и самостоятельно себя оценивать. Преподаватель не должен терять своей способности учиться. Важны открытость для нового, умение слушать и слышать людей, осознание того, что преподаватель не есть истина в последней инстанции, признание собственных ошибок не только не уронит, но и укрепит его профессиональное достоинство. «Идеальный преподаватель-андрагог» не только помогает самореализовываться другим, но при этом испытывает удовольствие от деятельности, в которой самореализуется [4].

Таким образом, обучение взрослых иностранным языкам будет успешным и эффективным, если иноязычное учебное общение приближено к реальному, учебные материалы – актуальные, интересные и профессионально значимые, учебные занятия – пример культуры межличностного общения, уважения к иной точке зрения, доброжелательности и терпимости, и все это при активной личной гражданской и методической позиции преподавателя.

Постоянно растущие потребности в непрерывном образовании и самообразовании способствуют выдвиганию сферы образования взрослых на приоритетное место в государственной образовательной политике, что должно стимулировать организаторов образования к более качественной подготовке специалистов для работы со взрослыми. При этом дополнительное, в том числе языковое, образование становится фактором повышения конкурентоспособности работника на рынке труда, что обеспечивается постоянным профессиональным ростом и самосовершенствованием специалиста.

Взрослым поначалу иногда тяжело интегрироваться в процесс обучения, если еще в учреждении высшего образования они не приобрели способности к самостоятельному освоению знаний. Осознание того, как много предстоит изучить, является стимулом для дальнейшего развития. Человек, обладающий определенным запасом знаний и умений их приобретения, в состоянии сделать процесс дальнейшего самостоятельного учения увлекательным, продуктивным и не изнурительным. Важно получение осязаемого практического результата, возможности использовать иностранный язык в реальных условиях, а не только демонстрировать его на учебном занятии.

В настоящее время мы являемся свидетелями того, как меняется отношение к дополнительному образованию взрослых со стороны преподавателей, организаторов образования и общественности. Оно начинает рассматриваться в качестве ведущего образовательного направления, по отношению к которому первоначально полученное образование выступает его основным условием и предпосылкой. Однако анализ психолого-педагогической литературы по проблеме обучения взрослых показывает, что недостаток отечественных теоретических разработок ощущается еще остро.

Не всегда есть достойное общественное признание сложности работы преподавателей со взрослой аудиторией. Основной задачей является повышение активности и мотивации педагогических кадров, работающих со взрослыми, к постоянному профессиональному росту, внедрение эффективных технологий обучения в образовательный процесс. Системе дополнительного образования взрослых необходимы научный поиск, творчество, инициатива его организаторов и преподавателей, их готовность постоянно учиться и вести за собой своих взрослых учеников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории и технологий обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
2. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие. – Минск, АПО, 2011. – 313 с.
3. Вершловский, С. Г. Образование взрослых: опыт и проблемы / С. Г. Вершловский. – Знание, 2002. – 161 с.
4. Тригубова, Л. А. Мой путь в андрагогику: сб. ст. «Обучение взрослых иностранным языкам (из опыта работы)» / Л. А. Тригубова. – Минск, МГЛУ. – 2005. – с. 118–124.

The article raises the issue of andragogical training of university teachers who teach foreign languages to professionals. The author analyzes the required skills and competences of a teacher-andragogue and makes practical recommendations how to become a successful adult educator.

Поступила в редакцию 23.11.2018

И. В. Чепик

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена актуальной проблеме использования иноязычных прагматических текстов в методике обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется характеристикам прагматического текста, выявлению его главной функции в формировании у учащихся межкультурной компетенции. Отмечается методическая ценность прагматических текстов как средства формирования межкультурной компетенции. Подчеркивается, что включение аутентичных прагматических текстов в обучение иностранному языку повышает мотивацию учащихся, так как в текстах актуализируется информация, используемая в реальной жизни.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню подготовки выпускников школ учреждений общего среднего образования по

иностранным языку. Это вызвано геополитическими, коммуникационными и технологическими преобразованиями в мире, которые расширили возможности как непосредственного, так и опосредованного межкультурного взаимодействия людей на разных уровнях. Учащийся должен практически владеть системой изучаемого иностранного языка, знаниями ее функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации, а также быть способным осуществлять общение на межкультурном уровне. Это предполагает владение комплексом умений, которые обеспечивают успешность межкультурного взаимодействия. Эффективность взаимодействия культур напрямую связана как со способностью использовать средства иностранного языка в целях общения, так и понимать иную культуру, распознавая ее характеристики и механизмы в сопоставлении с родной культурой. Данные способности лежат в основе *межкультурной компетенции*.

Владение межкультурной компетенцией предполагает осмысление учащимися иной социокультуры, познание ими смысловых ориентиров другого лингвосоциума, умения видеть сходства и различия между культурами, учитывать их в процессе иноязычного общения и др. Формированию у учащихся межкультурной компетенции будет способствовать углубление знаний о стране/странах изучаемого языка, науке и культуре, современных реалиях, общественных деятелях, месте страны в мировой культуре, взаимоотношениях с их родной страной; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка и др. [1].

Известно, что особое познание мира, традиции, обычаи, нашедшие отражение в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием в общении с представителями разных народов. Иногда трудности заключаются в различии не столько предметов и явлений, сколько культурных понятий об этих явлениях и предметах, поскольку за языковой и культурной эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений. Поэтому необходимо глубоко знать специфику страны изучаемого языка, осознавать необходимость формирования у учащихся межкультурной компетенции в обучении иностранным языкам.

Эффективными средствами обучения иностранным языкам, которые приближают учащегося к естественной среде, являются *аутентичные материалы* (подлинные литературные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративное изображение). Обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка с учетом особенностей их культуры и менталитета, в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Богатство и привлекательность аутентичных материалов заключается в естественном употреблении современных лексических единиц, сленга и др.

Очевидно, что одно из самых значимых мест по частоте и важности использования в разных сферах межкультурной коммуникации занимает чтение. В процессе изучения родного и иностранного языков учащийся встречается с разнообразными текстами. В рамках родной культуры внимание не акцентируется на специфике текстов, которые воспринимаются как естественное явление жизни своего народа. При взаимодействии с иноязычными текстами часто возникают трудности, непонимание и порой недоумение. Это связано со спецификой иноязычного аутентичного текста, который демонстрирует, с одной стороны, особенности функционирования иностранного языка, а с другой стороны, информацию о национально-культурной специфике народа, его культурных традициях и повседневном поведении. В этой связи возникает необходимость включать в процесс обучения видам речевой деятельности разнообразные тексты как *продукты культуры* с позиции формирования у учащихся способности к организации межкультурного общения. В условиях осознания прагматической и культурной ценности обучения иностранным языкам особое внимание следует концентрировать на определенной категории текстов, которые обслуживают повседневную коммуникацию, – *прагматических текстах*. Они достаточно давно используются в обучении иностранным языкам (И. Л. Бим, 1995; С. Г. Тер-Минасова, 2009 и др.) и, соответственно, содержатся в учебно-методических комплектах по иностранным языкам. Являясь аутентичными, они отвечают главному требованию коммуникативного обучения – приближению процесса обучения иностранному языку (вне среды его функционирования) к реальной языковой действительности.

Понятие *прагматический текст* было введено в преподавание иностранных языков И. Л. Бим [2], которая выделяет тип аутентичных текстов, принадлежащих к сфере нехудожественной, массовой коммуникации и характеризующихся *функциональностью, практичностью, регуляцией* в плоскости предметно-объектной среды. Таким текстам свойственно практически полное совпадение прагматической установки текста и прагматической установки автора. К этой категории относится большое количество текстов *информационного, регулятивного, инструктирующего характера*, которые окружают человека в сфере его социальной активности: афиши, объявления, вывески, географические карты и карты местности; план помещения (местности, сооружения), билеты, расписание движения транспорта, рекламные тексты и др. К понятию *прагматические материалы* относятся также аудио- и аудиовизуальные материалы, такие как информационные радио- и телепрограммы, сводки новостей, прогноз погоды, информационные объявления в аэропортах, на вокзалах и др.

Использование подобных материалов представляется крайне важным, так как они являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни страны изучаемого иностранного языка, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации

и формирования межкультурной компетенции учащихся. Прагматические материалы могут классифицироваться в зависимости от их употребления в той или иной области общения: учебно-профессиональной, социально-культурной, бытовой, торгово-коммерческой, семейно-бытовой, спортивно-оздоровительной сферах общения [3].

Следует отметить, что данный тип текста также называется *функциональным*. Так, например, Г. И. Воронина выделяет виды аутентичных текстов, представленных различными жанровыми формами: *информативные*, осуществляющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, опросы, письма читателей, объявления, разъяснения к статистике, графике, комментарий, репортаж и т.д.) и *функциональные*, выполняющие инструктирующую, рекламирующую или предупреждающую функцию (указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программки и т.д.). Мы используем термин *прагматический* как наиболее употребляемый в методике преподавания иностранных языков.

Следует отметить, что прагматические тексты не всегда рассматриваются учителями иностранного языка как полноценный материал для формирования речевых навыков и развития умений, а чаще всего служат дополнительной иллюстрацией к социокультурной информации, содержащейся в учебниках. Работа с такими текстами не всегда осуществляется системно, не в полной мере ориентирована на формирование речевых умений в контексте межкультурного взаимодействия. Недостаточно используется разнообразный спектр прагматических текстов для обучения видам и стратегиям чтения на иностранном языке.

Вместе с тем очевидным представляется методическая ценность прагматических текстов как средства формирования межкультурной компетенции; они обладают большим потенциалом для корреляции фактов родной культуры и культуры страны изучаемого языка. Систематическое их использование приобретает наибольшую актуальность на второй и третьей ступенях общего среднего образования. Это связано с тем, что учащиеся этого возраста имеют достаточно широкий спектр возможностей выхода в реальный диалог культур, который может быть осуществлен как на уроках, так и во внеучебной деятельности по иностранному языку.

Представляется целесообразным не только подчеркнуть специфику прагматического текста в методике обучения иностранным языкам, но и проследить связь с лингвистическим термином *прагматика*. Понятие *прагматический текст* встречается в журналистике, где для его создания предлагается использовать следующую формулу: например, определив событие, необходимо ответить на ключевые вопросы (кто? где? когда? что? зачем?) и просто и ясно его описать. Кроме того, отмечается, что прагматический текст должен: быть максимально приближенным к читателю; подчиняться принципу локальности (в тексте должно содержаться указание на

место/время действия) и конкретности; содержать описание хорошо всем известных событий; иногда апеллировать к чувствам читателя, а не к фактам [4, с. 132].

Разумеется, такое понимание прагматического текста нельзя механически перенести из области журналистики в контекст методики обучения иностранным языкам. Однако интересна мысль о нацеленности прагматического текста на адресата. По всей видимости, именно в этом ключе прослеживается связь между лингвистическим термином *прагматика* и методическим термином *прагматический текст*, поскольку одним из аспектов изучения прагматики является все, что связано с воздействием языкового знака на адресата. Более того, именно такая характеристика текста, как обращенность к адресату (прямая или косвенная), значима для человека, воспринимающего информацию.

Говоря о прагматическом тексте как о средстве формирования межкультурной компетенции, следует принимать во внимание все вышеизложенные факторы, выходящие за рамки лингвистического и методического содержания этого рода текстов и являющиеся, таким образом, экстралингвистическими. Прагматический текст не обязательно должен иметь вербальное (формальное) обращение. Например, в маршрутных картах или расписании рейсов/поездов, обращение отсутствует, однако тот, кому такая информация необходима, мгновенно на нее среагирует. Кроме того, основная причина появления такой информации (информационных стендов, сообщений) обусловлена потребностью людей.

Заметим, что прямая реакция адресата выражается в виде вербальных или невербальных действий, в то время как косвенная реакция может быть отражена в мыслительных действиях. Так, например, при прослушивании голосового сообщения оператора реакция слушающего может выражаться в виде нажатия на кнопку с целью выбора интересующей информации. В то же время при просмотре трейлера не требуется от реципиента мгновенной двигательной реакции. Она может выражаться в мыслительной операции в виде принятия какого-либо решения (например, относительно дальнейшего просмотра этого фильма или отсутствия интереса к его просмотру). В любом случае за каждым видом реакции стоит результат, представляющий собой рациональное/иррациональное решение относительно информации прагматического текста.

Основные характеристики и функции прагматического текста достаточно полно, на наш взгляд, отражены в методической литературе. К прагматическим текстам разные авторы (И. Л. Бим, Л. А. Борходоева, Ю. В. Чичерина и др.) относят аутентичные тексты из сферы массовой коммуникации, характеризующиеся *функциональностью, практичностью и регуляцией*, которым свойственно практически полное совпадение прагматической установки текста и прагматической установки автора. К этой категории относится

большое количество текстов информационного, регулятивного, инструктирующего характера, которые окружают человека в сфере его социальной активности.

На наш взгляд, основными характеристиками, присущими прагматическому тексту как особому источнику информации и средству формирования межкультурной компетенции, являются *аутентичность* содержательной и функциональной стороны текста; *обращенность к адресату* (именно это свойство прагматических текстов позволяет причислять к ним разнородные по стилю и форме типы источников повседневной информации, и оно является связующей частью между такими источниками); *локальность* (текст должен быть обязательно соотнесен с каким-либо местом или временем, которые каким-то образом характеризуют страну изучаемого языка); *регулятивность* (способность текста определенным образом ориентировать, направлять адресата относительно выполняемых им действий или принятия какого-либо решения); *информативность* (передача какой-то локальной информации, которая может служить определенным руководством к действию); *способность вызывать реактивность* (косвенную или прямую) у адресата.

Таким образом, благодаря ориентированности прагматического текста на адресата, он и подчиняется некоторым законам прагматики. Такой текст содержит практическую, прикладную информацию, которая может быть моментально использована человеком в зависимости от его целей. При этом *основной функцией* прагматического текста является информативно-регулятивная (ориентирующая, направляющая), поскольку человек слушает или читает прагматический текст с целью получения информации и выбора стратегии действий, исходя из той информации, которую он усвоил.

Локальность прагматического текста проявляется в содержащихся в нем определенных социокультурных характеристиках страны изучаемого языка. Соответственно учащимся дается возможность познакомиться с элементами культуры страны изучаемого языка и узнать о ней что-то важное для себя. В этом еще одно преимущество использования прагматических текстов в обучении иностранным языкам.

Достоинством использования прагматического текста в обучении иностранному языку является также и то, что они зачастую представляют собой небольшие отрезки информации в устном или печатном виде: звучание прагматического текста, как правило, длится сравнительно недолго (от одной до трех минут), а объем содержания печатного текста может варьироваться (от нескольких слов до двух-трех абзацев).

Очевидной является и способность прагматических текстов повышать мотивацию к изучению иностранного языка, поскольку они сами являются доказательством того, что язык в них используется для достижения практических жизненных целей реальными людьми. Прагматические тексты применяются с целью ориентации в определенной жизненной ситуации, поэтому

велика вероятность того, что во время пребывания в стране изучаемого языка учащийся может столкнуться с ситуацией, когда ему будет необходимо прослушать/прочитать один из видов прагматических текстов и воспользоваться необходимой информацией. Таким образом, ключевым достоинством такого рода текстов является практичность их использования.

Наряду с текстами других жанров, используемых в практике обучения иностранным языкам, прагматические тексты во всем своем многообразии позволяют узнать больше о культуре, традициях, обычаях, реалиях и о многих других интересных и полезных фактах страны изучаемого языка. Специфика прагматического текста обуславливает его значимость в развитии умений вербального и невербального поведения.

Таким образом, мы считаем целесообразным, эффективным и перспективным использование иноязычных прагматических текстов в обучении иностранным языкам. Относительная простота языкового оформления, компактность и вместе с тем высокая социокультурная ценность (с точки зрения социализации личности в иной лингвокультурной среде) свидетельствуют в пользу включения прагматических текстов в структуру учебного материала как средства формирования у учащихся межкультурной компетенции. Умение понимать аутентичные тексты из повседневной бытовой сферы необходимо каждому современному человеку, поскольку прагматические тексты обладают большим потенциалом для интеграции фактов родной культуры и культуры страны изучаемого языка, формирования читательской компетентности, социализации обучающихся, а также для их развития и воспитания.

Кроме того, перспективным и оправданным представляется создание условий для обучения учащихся умениям ориентироваться в различных типах культур, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру) и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично значимых целей и задач межкультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский)» для V–VII классов учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Минск, 2017. – Режим доступа : [http:// www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya](http://www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya). – Дата доступа : 26.10.2018.
2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 214 с.

3. *Кричевская, К. С.* Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // ИЯШ. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
4. *Пронина, Е. Е.* Психология журналистского творчества / Е. Е. Пронина. – 2-е изд. – М. : Изд. Моск. ун-та, 2003. – 320 с.

The article deals with an urgent issue of the use of foreign pragmatic texts in foreign language teaching. A special focus is on the characteristics of pragmatic texts, as well as on the identification of its main function in formation of students' intercultural competence. The article underlines the methodological value of pragmatic texts as means of intercultural competence formation. It is stressed that inclusion of authentic pragmatic texts in foreign language teaching encourages students to learn, as the text information used in a real life is foregrounded.

Поступила в редакцию 08.11.2018

Д. А. Шинкаренко

УМЕНИЯ КАК СПОСОБНОСТЬ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УСТНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА-ЛИНГВИСТА

В статье рассматриваются умения устного речевого общения, которые необходимы студенту-лингвисту для осуществления функций его профессиональной деятельности. В соответствии с базовыми процессами речевого общения выделены коммуникативные, перцептивные и интерактивные умения. В основу определения подгрупп данных умений положены факторы, оказывающие влияние на профессиональную среду студента-лингвиста. К таким факторам относятся: субъективность, информатизация, межкультурность, многоязычие, мультикультурализм.

В постиндустриальном обществе современному специалисту требуется развитие комплекса способностей, обеспечивающих профессиональную деятельность в сложных многофакторных динамичных средах [1], отражающих общие тенденции универсального мира, которые выражаются в особенностях поликультурного общества, расширении международных связей, стремительном росте информационных технологий, необходимости личностного и профессионального роста. Данная реальность приводит к необходимости обновления профессии лингвиста и вызывает потребность в разработке концептуальной основы, пересмотре содержания и поиске технологий образования студентов-лингвистов, которые должны быть ориентированы на новые научные и социальные образовательные приоритеты, обусловленные факторами субъективности, информатизации, межкультурности, многоязычия и мультикультурализма [1; 2].

Профессия лингвиста требует подготовленности специалиста к широкому спектру деятельности в области профессиональной среды и предпола-

гает увеличение числа выполняемых им функций в процессе решения профессиональных задач. Это выдвигает определенные требования к компетентности специалиста, проявляющейся в способности и готовности к реализации профессиональных функций посредством решения всех видов профессиональных задач. Из всего комплекса функций, выявленных в процессе анализа научной литературы (А. О. Бударина, И. Ю. Иеронова, Е. П. Поршнева) и являющихся предметно-инструментальной основой профессиональной деятельности студентов-лингвистов, доминирующими выступают 1) коммуникативная; 2) гностическая; 3) герменевтическая; 4) межкультурно-посредническая; 5) конструктивно-преобразовательная; 6) организационно-адаптивная; 7) интерлингвокультурная: проектная, диагностическая, прогностическая, стабилизирующая, контролирующая; 8) лингвоэкологическая (коммуникативная): презентационная, конвенциональная, фатическая, конативная, валюнтативная, директивная, эмотивная. Совокупность данных функций предоставляет лингвисту потенциальную возможность взаимодействия с универсальным миром, миром культур и профессиональной деятельностью в разнообразных ситуациях межкультурного общения, которое является основным элементом профессиональной среды для лингвиста и способно обеспечить широкий социальный смысл осуществляемых профессиональных функций [1; 3]. Данное положение свидетельствует о важности речевого общения в профессиональной деятельности лингвиста и выдвигает высокие требования к уровню развития умений общения специалиста.

Умение общаться представляет собой интегративное, многокомпонентное явление, что указывает на необходимость рассмотрения его составляющих компонентов с целью создания адекватных для обучения общению условий и подбора адекватных средств [4]. В связи с тем, что предметом нашего дальнейшего рассмотрения являются умения устного речевого общения (УРО), необходимо обратиться к вопросу об определении понятия *умение УРО*. Е. В. Линченко определяет речевые умения в сфере УРО как «способность осуществлять иноязычное речевое и неречевое поведение с учетом задач и условий общения, взаимодействовать с партнерами, адекватно воспринимать и понимать их» [5, л. 21]. На наш взгляд, данное определение отражает специфику умений УРО, их сложную многокомпонентную структуру и системно-интегративный характер, проявляющийся, по мнению Е. И. Пассова, в сочетаемости навыков разного уровня и компонентов культуры, с одной стороны, и в системе умений разного порядка и характера, с другой стороны [4, с. 335].

В силу полиструктурности и многокомпонентности умения общаться разные исследователи выделяют различные группы умений, входящие в состав интегративного умения общаться. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил выявить наличие следующих групп умений: 1) собственно речевые умения; 2) умения речевого этикета; 3) умения невербального общения (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, Е. И. Пассов) 4) интерактив-

ные умения (Е. И. Пассов, Е. В. Линченко); 5) рецептивно-перцептивные умения; 6) гностические; 7) корректировочные умения (Е. В. Линченко) [4; 5; 6].

Таким образом, на фоне имеющихся различий в определении компонентного состава умения общаться можно выявить, что в поле зрения исследователей попали обобщенные умения, востребованные речевыми субъектами в ситуациях естественного общения, не связанного с профессиональной деятельностью лингвистов. Отсутствие целостного представления о группе умений, необходимых студенту-лингвисту в различных видах его полифункциональной профессиональной деятельности, делает необходимым разработку классификации умений УРО, которые в своей совокупности будут способствовать развитию определенных способностей, позволяющих осуществлять профессиональные функции специалиста в различных видах профессиональной деятельности.

Для выявления наиболее значимых умений УРО лингвиста обратимся к модели профессиональной универсальности специалиста А. О. Бударинной, в основу которой положены когнитивный, регулятивный и коммуникативный компоненты как структурно-функциональные характеристики субъекта профессиональной деятельности. Когнитивный компонент включает в себя когнитивные процессы и обеспечивает реализацию функций познания и отражения универсальной профессиональной среды; регулятивный компонент имеет в своем составе эмоционально-волевые процессы и способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю и воздействию на поведение людей; коммуникативный компонент реализуется в межкультурном общении и взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности и универсального мира [1].

В соответствии с объектом данного исследования мы рассматриваем только коммуникативный компонент модели универсальности лингвиста, в структуру которого входят базовые процессы речевого общения: коммуникация, интеракция и перцепция, которые положены в основу разработки классификации умений УРО и определяют в классификации следующие 3 группы: *коммуникативные, интерактивные и перцептивные умения.*

К о м м у н и к а т и в н ы е умения определяются в соответствии с процессом коммуникации как способность к обмену информацией, осмыслению и интерпретации информации познавательного или аффективно-оценочного характера, сформированность которых позволит реализовать коммуникативные функции. **И н т е р а к т и в н ы е** умения как способность к организации и регулированию взаимодействия между субъектами общения в эволюционирующих системах современного поликультурного мира обеспечивают стратегическое планирование общей деятельности на уровне взаимодействия и взаимопонимания участников общения. **П е р ц е п т и в н ы е** умения как способность к адекватному восприятию,

пониманию и оценке социальных объектов, самого себя, других субъектов общения, особенностей чужой культуры, а также способность к самопрезентации своей личности обеспечивают восприятие и взаимодействие участников процесса общения.

Представленные выше умения гетерогенны по своему составу, следовательно, потребовалось определить подгруппы умений, необходимых и достаточных для осуществления студентами-лингвистами устного речевого общения в профессиональной деятельности.

В основу выделения подгрупп умений УРО был положен критерий «факторы», оказывающие влияние на профессиональную среду лингвиста, в которой протекают процессы коммуникации, интеракции и перцепции, и способствующие успешному функционированию специалиста в данной среде. К таким факторам относятся субъективность, информатизация, межкультурность, многоязычие и мультикультурализм [1; 2].

Классификация умений УРО студента-лингвиста представлена в следующей таблице.

Умения устного речевого общения студента-лингвиста

Элемент модели	Группы умений УРО	Факторы, определяющие подгруппы умений	Подгруппы умений УРО	Функции профессиональной деятельности, на реализацию которых направлены умения
Коммуникативный компонент: коммуникация, перцепция, интеракция	коммуникативные	субъективность	дискурсивные: и информационные; аргументативные; экспрессивные	коммуникативная; презентационная; эмотивная; конструктивная
		информатизация	интерпретационные: аналитические; сопоставительные	гностическая; герменевтическая; межкультурно-посредническая
		межкультурность многоязычие	иллокутивные: репрезентативные; директивные; комиссивные	конативная; валюнтативная; директивная
	перцептивные	мультикультурализм субъективность	модально-аксиологические; рефлексивно-эмпатийные; самопрезентативные	эмотивная; конвенциональная; кумулятивная; герменевтическая; диагностическая

	интерактивные	мультикульту- рализм	коммуникативно- конвенциональные; организационно- регулятивные	фатическая; конвенциональная; конативная
--	---------------	-------------------------	---	--

Рассмотрим выделенные умения УРО в их взаимосвязи с указанными факторами более подробно.

Влияние фактора *субъективности*, вызванного антропоцентрической парадигмой, на процесс коммуникации обусловило появление новой единицы коммуникативного процесса, дискурса, который можно рассматривать как реализацию в речи личностных смыслов, обеспечивающих необходимую мотивацию общения, связанную с личностной потребностью самовыражения, и учитывающей наряду с лингвистическими экстралингвистические, прагматические, социокультурные, психологические и другие факторы. К. Ф. Седов подчеркивает, что развитие *дискурсивных умений* как способности понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации, приобретает особое значение в современном процессе обучения иностранному языку, который характеризуется переходом к антропоцентрической парадигме [7]. Качество реализации данных умений в речевом общении обуславливает корректность и правильность говорения на иностранном языке, логичность и информационную насыщенность высказывания, что в своей совокупности оказывает влияние на общую результативность речевого общения.

Анализ научной литературы позволил выявить наличие информационного, аргументативного, экспрессивного дискурсов, выделенных с учетом функций общения [8, с. 27]. Данная типология дискурсов позволила конкретизировать дискурсивные умения и выделить *информационные, аргументативные* и *экспрессивные умения*.

И н ф о р м а ц и о н н ы е умения представляют собой способность сообщить факты и сведения с целью дать адресату новые знания о мире во всем многообразии его существования. **А р г у м е н т а т и в н ы е** умения означают способность осуществлять речевое взаимодействие с целью воздействия и контроля за сознанием воспринимающих речь со стороны говорящего с целью внесения возможных изменений в модель мира адресата и установления консенсуса между говорящим и слушающим посредством убеждения. **Э к с п р е с с и в н ы е** умения рассматриваются как способность выразить чувства, оценку, взгляды, используя адекватные ситуации общения речевые образцы; как способность создать

представление о предмете общения, дав ему положительную или отрицательную оценку, сформировав у слушающего адекватные представления о предмете общения.

После рассмотрения данной подгруппы дискурсивных умений становится очевидным, что они нацелены на изменение взаимоотношений речевых партнеров посредством сообщения новой информации и выражения своего личностного отношения к предмету общения. Таким образом, целесообразность развития информационных, аргументативных и экспрессивных умений заключается в том, что интеллектуальное речевое общение требует ясного изложения материала, использования речевых средств с целью воздействия на речевого партнера и выражения своего оценочного отношения, что может способствовать реализации *коммуникативной, презентационной, конструктивной и эмотивной функций* в ситуациях иноязычного общения, которые регулируют профессиональную коммуникативную деятельность специалиста.

Влияние фактора *информатизации*, связанного с преобладанием информационной парадигмы, на процесс коммуникации выражается в увеличении потоков информации, изменении социальных отношений и взаимодействии людей посредством Интернета и обуславливает потребность в подготовке специалистов с критическим мышлением, готовых к анализу иноязычной информации, сопоставлению ее с фактами родной культуры, адекватной оценке и интерпретации. Данная реальность влечет за собой необходимость развития у студентов-лингвистов *интерпретационных умений* как способности восприятия и осмысления в процессе идентификации явлений и фактов с жизненными реалиями в сфере их профессиональной деятельности. Интерпретация тесно связана с пониманием, которое, как утверждает А. И. Новиков, «является опосредованным аналитико-синтетическим процессом», который базируется «на активной интеллектуальной переработке воспринимаемого текста» [цит по: 7, с. 46]. Восприятие и осмысление информации происходит в процессе ее анализа и сопоставления с фактами и событиями, отраженными в жизненном опыте. Это положение позволяет конкретизировать интерпретационные умения и выделить *аналитические и сопоставительные умения*. Под аналитическими умениями понимается способность анализировать, обобщать, переводить информацию из одной знаковой системы в другую с целью ее осмысления и интерпретации. Сопоставительные умения заключаются в способности сравнивать факты и явления действительности, иноязычной культуры с культурой родной страны с целью их осмысления и адекватного восприятия.

Таким образом, развитие аналитических и сопоставительных умений, которые в своей совокупности представляют интерпретационные умения, предположительно будет способствовать осуществлению *гностической, герменевтической и межкультурно-посреднической функций* в процессе профессиональной деятельности лингвиста.

Фактор *межкультурности* и *многоязычия*, продиктованный коммуникативной парадигмой, вызывает необходимость расширения языкового опыта обучающихся посредством иностранного языка, арсенала коммуникативных стратегий и тактик для достижения своего коммуникативного намерения и понимания коммуникативного намерения партнера в процессе осуществления социального взаимодействия. Успех коммуникации определяется не просто высоким уровнем владения иностранным языком, но и умением студентов достигать поставленных целей общения, выбирать наиболее эффективный способ выражения мысли, реализуя определенное коммуникативное поведение согласно различным параметрам общения. Это положение свидетельствует о необходимости развития *иллокутивных умений*, под которыми понимается способность идентифицировать, понимать и осуществлять иллокутивные акты с учетом иллокутивной силы высказывания и коммуникативных намерений собеседников, позволяющих достичь взаимопонимания и успеха в профессиональной и межкультурной коммуникации. И. О. Седов подчеркивает, что понимание реального дискурса нацелено не на дешифровку языковых знаков, а на постижение интенции говорящего, иллокутивной силы текста [7]. Иллокутивные умения могут быть конкретизированы на основании классификации типов речевых актов Дж. Сёрля [9] и распределены на *репрезентативные, директивные и комиссивные умения*.

Под *репрезентативными умениями* понимается способность к описанию действительности, фактов, выражению своей точки зрения. *Директивные умения* выступают как способность побудить речевого партнера к совершению каких-либо действий. *Комиссивные умения* определяются как способность к выражению своих намерений, планов, обещаний.

Таким образом, целесообразность развития иллокутивных умений, в частности репрезентативных, директивных и комиссивных, заключается в том, что студент-лингвист сможет не только уместно и успешно осуществлять и контролировать свои интенции, но и интерпретировать интенции собеседников, что приведет к пониманию механизмов речевого функционирования для эффективного общения на иностранном языке и будет содействовать реализации *конативной, валлонтативной и директивной функций*.

Процесс перцепции подвергается влиянию фактора *мультикультурализма*, вызванного появлением культуросообразной парадигмы. В современном поликультурном мире все более распространены межнациональные контакты, в ходе которых происходит взаимодействие культур. Механизмы перцепции обеспечивают налаживание коммуникации между субъектами речевого общения, влияют на речевое поведение и речевое взаимодействие партнеров. В процессе иноязычного общения студенты-лингвисты сталкиваются с необходимостью восприятия как субъектов общения с их взглядами

на жизнь и ценностными ориентациями, так и иноязычной культуры, а также презентации своей личности. Это положение позволяет конкретизировать перцептивные умения и выделить *модально-аксиологические, рефлексивно-эмпатийные и самопрезентативные умения*.

Модально-аксиологические умения заключаются в способности восприятия структуры, характеристики и иерархии ценностного мира, природы и специфики ценностных суждений, а также способности выразить оценочное отношение к истинности, уместности высказывания. Рефлексивно-эмпатийные умения выступают как способность анализировать свои ценности, мотивы, интересы с целью регуляции речевого поведения, способность смотреть на ситуации общения не только с личностной позиции, но и с позиции речевого партнера, способность воспринимать эмоциональное состояние речевого партнера. Самопрезентационные умения определяются как способность вербальной и невербальной демонстрации своей личности в процессе речевого общения, а также использование этих знаний в качестве направляющих, которые обеспечивают контроль за своим поведением и его управлением. Данные умения будут содействовать реализации *эмотивной, конвенциональной, кумулятивной, герменевтической, а также диагностической функций*.

Фактор *мультикультурализма* оказывает влияние на процесс *интеракции*, в ходе которого лингвист сталкивается с необходимостью организации взаимодействия посредством установления контакта, а также его регулирования и поддержание, что требует развития *коммуникативно-конвенциональных и организационно-регулятивных умений*.

Коммуникативно-конвенциональные умения подразумевают способность к установлению контакта и пробуждению интереса у речевого партнера к обсуждаемым проблемам. Организационно-регулятивные умения выступают как способность организовать общение, поддержать, а также управлять своими речевыми действиями и влиять на речевое поведение партнера с целью его регулирования. Развитие интерактивных умений может способствовать реализации *фатической, конвенциональной, а также конативной функций* в процессе профессиональной деятельности лингвиста.

Таким образом, умения УРО представляют собой комплекс способностей, позволяющих студенту-лингвисту установить и поддержать контакт с речевым партнером, организовать речевое взаимодействие, осуществлять обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного характера, адекватно воспринимать и понимать как речевых партнеров, так и факты иноязычной культуры, представлять свою индивидуальность в процессе речевого общения. Соотнесение функций, профессионально значимых умений, а также факторов, вызывающих необходимость развития комбинированных способностей у студентов-лингвистов с целью их успешного функционирования в условиях современного мира, предположительно позволит

ориентировать процесс развития умений УРО на оптимизацию профессионального становления специалиста в изменяющихся ситуациях иноязычного профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бударина, А. О.* Методология и технологии формирования профессиональной универсальности лингвистов : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / А. О. Бударина. – Калининград, 2011. – 676 л.
2. *Тарева, Е. Г.* Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки» / Е. Г. Тарева, Н. Б. Языкова // ИЯШ. – 2018. – № 4. – С. 2–8.
3. *Иеронова, И. Ю.* Теоретические основы подготовки будущих переводчиков к межкультурному посредничеству / И. Ю. Иеронова. – Калининград : Изд-во Рос. гос. ун-та, 2007. – 229 с.
4. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2010. – 568 с.
5. *Линченко, Е. В.* Обучение устному иноязычному общению студентов старших курсов факультетов на материале средств массовой информации (английский как второй иностранный) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Линченко. – СПб., 2003. – 301 л.
6. *Щукин, А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2011. – 454 с.
7. *Седов, К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
8. *Григорьева, В. С.* Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматический и когнитивный аспекты / В. С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
9. *Сёрль, Дж. Р.* Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Сёрль // Новое в зарубежной лингвистике : сб. ст. / пер. с англ. и сост.: И. М. Кобозева, В. З. Демьянкова ; под общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М., 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 170–192.

The article is concerned with oral communication skills necessary for the fulfillment of the functions of a linguistics student's professional activities. Communicative, interactive and perceptual skills are defined in accordance with the participants of speech communication. The subdivision of these skills is based on such factors as subjectivity, informatization, interculturality, multilingualism and multiculturalism.

Поступила в редакцию 12.11.2018

Н. И. Шляжко

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена исследованию коммуникативных, психологических и лингвистических особенностей иноязычного полилогического общения учащихся учреждений среднего специального образования. Обосновывается необходимость интеграции интерактивных образовательных технологий в процесс развития умений, необходимых учащимся для полисубъектной межкультурной коммуникации. Исследуется возможность использования полилогического общения в Интернете для развития данных умений.

Процессы модернизации в системе среднего специального образования предполагают развитие коммуникативно-компетентной личности, умеющей строить свою речь в соответствии с правилами эффективного общения, основанного на взаимодействии коммуникантов, что связано с интеллектуальным и культурным уровнем учащихся и является воплощением диалогической формы коммуникации.

В учебной программе по практике устной и письменной речи специальности «Начальное образование» со специализацией «Иностранный язык (английский)» для учреждений среднего специального образования подчеркивается, что цель дисциплины – обеспечить достаточно свободное, нормативно правильное и функционально адекватное владение учащимися всеми видами речевой деятельности на изучаемом языке; способствовать развитию логического мышления; воспитывать уважительное отношение к культуре и традициям страны изучаемого языка.

В условиях усиления гуманитарного межкультурного образования учащиеся все чаще становятся участниками полисубъектного межкультурного общения и сталкиваются с ситуациями, предполагающими реальное или виртуальное полилогическое общение с целью выработки совместных решений. Обучающимся необходимо овладеть умениями своевременно вступать в разговор, делать свои сообщения уместными и достаточными, строить выступления с учетом сказанного другими речевыми партнерами, корректно аргументировать свою точку зрения либо находить адекватный контраргумент и завершать полилогическое общение.

По определению С. С. Кашлева, полилог является «высшей формой диалогичности общения преподавателя и учащихся в образовательном процессе». В прямом переводе с греческого это понятие означает «многоголосие», в котором можно услышать голос каждого участника педагогического взаимодействия [1, с. 175].

Согласно словарю методических терминов полилог – это разновидность диалогической речи: разговор нескольких собеседников, для которого характерны ситуативность, спонтанность, нелинейность речи [2, с. 203].

В нашем исследовании под полилогическим общением мы будем понимать сложную форму коллективно-группового взаимодействия, направленного на решение коммуникативных задач группой участников с определенными функциональными ролями и занимаемой позицией по отношению к обсуждаемой проблеме.

Полилогическое общение является предметом исследований многих наук. Филологические исследования (А. Р. Балаян, 1981; Ю. А. Корнеева, 1998; В. А. Михайлов, 1986; А. М. Радаев, 1984; К. К. Фаизова, 1988 и др.) могут быть отправной точкой для рассмотрения вопроса о лингводидактической базе обучения полилогу. Научные работы в области теории и практики обучения иностранного языка (И. Л. Бим, 1995; Д. Л. Изаренков, 1986; В. Л. Скалкин, 1989; М. Bygate, 1995; J. M. Dobson, A. Duff, 1998; F. Maley, 1998; D. Sheils, 1993 и др.) раскрывают ряд отличительных признаков полилогического общения. В вышеназванных исследованиях рассматриваются соотношение диалогической и монологической речи в полилоге; некоторые экстралингвистические характеристики данного вида общения, специфика речевого взаимодействия в полилоге. Умения, необходимые для ведения полилога, анализируются в трудах Г. А. Бекмухамедовой (1991); Н. В. Шуваловой (1991). Роль полилога в интенсивном обучении иностранному языку рассматривается Р. С. Аппатовой (1987); Г. Л. Китайгородской (1997); А. Н. Щукиным (1984) и др. Ряд критериев отбора языкового и неязыкового материала для составления учебных полилогов мы находим в исследованиях Ж. В. Бутенко (1990); Н. В. Гориной (1994). В поле зрения Е. В. Смирновой (1999) находятся социокультурные особенности полилогического общения, что позволяет разрабатывать методику обучения полилогу в условиях поликультурного иноязычного общения. Исследования Р. С. Полесюк (2007) и М. С. Калининой (2011) освещают вопросы поэтапного обучения коммуникативным стратегиям полилогического общения. Отдельные статьи авторов посвящены использованию интерактивных заданий и упражнений для организации обучения полилогическому общению (О. В. Васильева, 2006; И. А. Жукова, 2005; А. Лопата, 2014; М. А. Шалухо, 2017; Kathleen F. Malu and Bryce Smedly, 2016), а также развитию некоторых умений полилогической речи учащихся (Ю. Ю. Сайковская, 2017; А. Сапранович, 2017).

Несмотря на многообразие проведенных исследований, ряд вопросов, касающихся структуры и содержания полилогического общения, методики обучения ему, остается нерешенным как в теоретическом, так и в практическом аспектах. В частности, недостаточно разработаны вопросы использования современных интерактивных технологий в обучении полилогическому общению.

Полилогу присущи специфические черты. К *коммуникативным особенностям* мы относим смену ситуаций, объединенных однородной тематикой; отстояние реплик коммуникантов во времени, при котором возможно обдумывание ответа в рецептивном состоянии; высокую активность всех участников при кажущейся низкой внешней активности и наличие специфических языковых средств [3, с. 173]. Полилог характеризуется сменой речевой активности говорящих, массовостью реплик-реакций, разными формами взаимодействия общающихся; возможно речевое лидерство одного из участников разговора, равное речевое партнерство и др. Некоторые полилоги могут быть регламентированы (деловое обсуждение, круглый стол, научная дискуссия) и т.п. [2, с. 203].

Что касается *психологических характеристик*, следует отметить, что в полилогическом общении коммуникативные роли равноправны, т.е. каждый из участников (говорящий, слушающий, наблюдатель) имеет право на захват речевой инициативы в разговоре [4, с. 98]. В связи с немалым количеством собеседников в нем наблюдается большое разнообразие стилей, манер разговора, способов выражения эмоциональных и других реакций и, соответственно, велика вероятность получения разнообразных, иногда неожиданных, реакций на свое высказывание. Вследствие этого прогнозирование хода беседы, планирование собственных речевых действий затруднены [5, с. 16].

Лингвистические особенности полилогического общения заключаются в том, что любой внешний полилог может расширяться за счет внутренних полилогов его участников и представляет собой многомерное, неиерархическое, нелинейное пространство [6, с. 91]. Реплики характеризуются развернутостью, часто превращаясь в связное высказывание, благодаря чему доля рецепции значительна [4, с. 98].

Как форма иноязычного общения полилог имеет свои цель, предмет, результат, продукт, средства и способы [7, с. 12]. *Цель* полилогического общения заключается в управлении поведением (деятельностью) собеседников, которое следует понимать как изменение поведения или сохранение его прежних характеристик, противоборство, кооперацию. Вступая в речевое взаимодействие, субъекты иноязычного полилогического общения могут преследовать различные цели: ближайшие, непосредственно выражаемые говорящим, и более отдаленные, нередко воспринимаемые как целевой подтекст. *Предмет* полилогического общения составляют взаимоотношения общающихся, в то время как *результат* – изменение взаимоотношений субъектов как следствие их коммуникативного воздействия друг на друга в виде определенной реакции, в той или иной степени прогнозируемой говорящим. *Продукт* деятельности общения реализуется в высказывании, благодаря которому, как подчеркивает Е. И. Пассов, достигается цель и получается результат – интерпретация информации. Данное положение мы рассматриваем применительно к полилогическому общению. Успешность

полилогического общения обусловлена использованием коммуникативных и информативных *средств* общения [8, с. 75]. Коммуникативные средства обеспечивают межличностное общение. Информативные средства – это средства внутриличностного общения, когда человек сам изменяет свое поведение, учитывая полученную информацию. При взаимосвязи и взаимодействии коммуникативного, интерактивного и перцептивного *способов* общения на иностранном языке между участниками полилогического общения устанавливаются взаимоотношения, которые имеют целостный, синтетический характер, и являются единицей полилогического общения, единым «сопряженным актом» (Б. Ф. Ломов).

По мнению Р. С. Аппатовой, наиболее продуктивным способом организации полилогического общения является учебная *групповая дискуссия* [9, с. 25]. Как способ последовательного решения коммуникативных задач дискуссия вносит существенный вклад в активизацию речемыслительной деятельности учащихся. Способы организации общения в полисубъектной группе: свободная беседа, дискуссия, спор, полемика – находятся в центре внимания многих исследователей (Р. С. Аппатова 1987; К. Н. Дианина, 1990; Н. И. Махновская, 1992; С. А. Милорадов, 1999). Другие ученые выделяют «круглый стол», «круглый стол в группе экспертов» (panel discussion), диспут, дебаты, прения (Е. В. Смирнова, 1999), тематические беседы (Т. Ю. Шевченко, 2008).

Авторы исследований также обращают внимание на то, что проблемы обучения иноязычному полилогическому общению не находят должного отражения в методической литературе, где по традиции исследуются проблемы обучения двум видам общения: монологическому и диалогическому. В то же время полилогическое общение составляет неотъемлемую часть профессионально ориентированного общения специалиста в рамках межкультурных конференций, семинаров (Т. Ю. Шевченко, 2008).

Особую актуальность данная проблема приобретает применительно к развитию умений полилогического общения у учащихся учреждений среднего специального образования. Проведенные наблюдения и опрос учащихся свидетельствуют о том, что они испытывают затруднения при обмене мнениями, анализе дополнительных обстоятельств, парном и групповом взаимодействии, установлении эмоционального контакта с аудиторией, изложении своей точки зрения, общении в конфликтных ситуациях, управлении своим поведением в процессе полилогического общения на занятии. В то же время данные умения необходимы для потенциального участия в международных научно-исследовательских и культурных программах, в частности профессиональных семинарах. Как подчеркивается в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, это будет способствовать успешной реализации задач устойчивого развития в системе среднего специального образования [10, с. 27].

Новые требования к практическому владению обучающимися умениями речевого взаимодействия с представителями иных культур в формате полилога диктуют необходимость поиска соответствующих *интерактивных образовательных технологий*.

Существует несколько взглядов на сферу применения интерактивности. Согласно первой точке зрения (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин), *интерактивность* – это свойство исключительно информационных компьютерных технологий [2, с. 85]. Сторонники второй точки зрения (С. С. Кашлев и др.) интерпретируют интерактивность как целенаправленное усиленное межсубъектное взаимодействие педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития [11]. Вслед за А. В. Ковалевой мы рассматриваем интерактивность и интерактивные образовательные технологии в широком смысле применительно как к компьютерному обучению, так и к другим видам деятельности в качестве особого режима взаимодействия учащегося с учебной средой. Процесс обучения при этом осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся, преподаватель и учащийся становятся равноправными субъектами обучения [12].

Рассматривая интерактивность как особую черту, присущую многим образовательным технологиям в языковом образовании, отметим, что *интегрированное* использование интерактивных социальных и информационно-коммуникационных образовательных технологий создаст дополнительные возможности для интенсификации взаимодействия всех участников образовательного процесса. Это также позволит организовать процесс обучения таким образом, что все учащиеся будут активно задействованы в полилогическом общении.

Социальное пространство полилога способно воссоздавать разные пространственно-временные измерения: реальное, физическое, абстрактное, виртуальное [13].

В последние годы в центре внимания лингвистов находится комплекс проблем, связанных с изучением различных форм компьютерно-опосредованной коммуникации, что представляет интерес и в контексте нашего исследования. Так, например, в работе О. А. Быковой (2017) уделяется внимание исследованию полилогического общения как формы взаимодействия трех и более коммуникантов в Интернете. Фактор количества участников общения, подчеркивается в исследовании, традиционно признается в прагмалингвистике и дискурс-анализе одной из базовых составляющих интеракции и, следовательно, не должен игнорироваться ни при рассмотрении в рамках реальной коммуникации, ни при исследовании общения посредством новейших информационно-коммуникационных технологий. Более того, в рамках социальных сетей, получивших значительное распространение в интернет-пространстве, доминирующей формой общения коммуникантов становится именно полисубъектная или полилогическая форма.

В своем исследовании мы рассматриваем полилогическое общение в Интернете через призму его принадлежности к интернет-дискурсу. *Полилогическое общение в Интернете* или *интернет-полилог* – это гибридная форма общения, сочетающая элементы устной и письменной форм коммуникации [14, с. 5]. При этом коммуникативное пространство организуется вокруг трех и более собеседников, со стороны которых присутствует вербальная реакция. Специфика интернет-коммуникации обуславливает функционирование компонентов полилогического общения: пространственно-временные рамки значительно расширяются по сравнению с реальной коммуникацией, а образ адресата/адресанта трансформируется в *виртуальную языковую личность*. Под виртуальной языковой личностью понимается образ, порожденный реальной языковой личностью и используемый коммуникантом в целях самопрезентации. Рассматривая участников интернет-полилога как носителей определенных культур, считаем целесообразным в нашем исследовании использовать понятие виртуальной *культурно-языковой личности*.

Одним из направлений в использовании интерактивных технологий для развития умений иноязычного полилогического общения учащихся может выступать *мобильное обучение*. *М о б и л ь н о е о б у ч е н и е* – это применение в образовательном процессе мобильных устройств, мобильного доступа в Интернет для организации различных форм учебной деятельности в рамках аудиторных занятий и в процессе самостоятельной работы учащихся. *Технологической платформой* мобильного обучения являются мобильные устройства учащихся, мобильные приложения, моблоги. *Программной платформой* выступает развитие социального программного обеспечения и облачных технологий. *Педагогическая основа* данного обучения складывается на основе взаимодействия участников образовательного процесса, создания образовательной среды для сотрудничества преподавателей и учащихся [15, с. 40].

На наш взгляд, использование мобильного обучения будет обеспечивать развитие умений начать, поддержать, завершить речевое взаимодействие; расспросить собеседника, побудить его к действию, помочь ему высказывать свое мнение; умения находить адекватные решения в проблемных речевых ситуациях.

Таким образом, нами были выявлены коммуникативные, психологические и лингвистические характеристики полилога как формы иноязычного общения. Специфика коллективно-группового взаимодействия учащихся в интернет-среде представляет дополнительные возможности для эффективного развития данных умений. Эти особенности следует учитывать при разработке методики обучения учащихся учреждений среднего специального образования иноязычному полилогическому общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кашлев, С. С.* Понятие полилога как высшей формы диалога в педагогическом процессе / С. С. Кашлев // Соизучение языка и культуры в системе современного языкового образования: подходы, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2014 г. : в 2 ч. / Минск. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2015. – Ч. 1. – С. 175–178.
2. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. *Шурлакова, И. Н.* Актуальные вопросы обучения иноязычному полилогическому общению / И. Н. Шурлакова // Материалы ежегодной науч. конф. студентов и магистрантов ун-та, 21–22 апр. 2005 г. : в 4 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова – Минск, 2005. – Ч. 1. – С. 173–176.
4. *Сайковская, Ю. Ю.* Комбинированное учение как средство развития умений иноязычного полилогического общения // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков / 2017. – № 1 (31). – С. 98–107.
5. *Шувалова, Н. В.* Обучение групповому / полилогическому / общению на уроках английского языка в средней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Шувалова ; НИИ общ. сред. образования. – М., 1991. – 16 с.
6. *Россохин, А. В.* От полилога к интерполилогу / А. В. Россохин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2011. – № 1. – С. 91–99.
7. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
8. *Канус, Т. К.* Диалогическое общение в контексте межкультурной коммуникации // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2005. – № 2 (8). – С. 75–81.
9. *Аппатова, Р. С.* Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка / Р. С. Аппатова // ИЯШ. – 1989. – № 5 – С. 23–26.
10. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года // Эконом. бюл. НИЭИ М-ва экономики Респ. Беларусь. – 2015. – № 4 (214) – С. 27–29.
11. *Кашлев, С. С.* Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
12. *Ковалева, А. В.* Интерактивные педагогические технологии при обучении иностранных студентов лексике русского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Ковалева ; Гос. ин-т рус. яз. – М., 2015. – 24 с.

13. *Иванова, Е. М.* Полилог как трансформация диалога в современном обществе : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Е. М. Иванова ; Том. политехн. ун-т. – Томск, 2009. – 24 с.
14. *Быкова, О. А.* Прагмалингвистические характеристики полилога в интернет-дискурсе (на материале франкоязычных социальных сетей) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / О. А. Быкова ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 2017. – 24 с.
15. *Голицына, И. Н.* Мобильное обучение как информационная образовательная технология / И. Н. Голицына // Школьные технологии. – 2017. – № 2. – С. 39–44.

The article deals with communicative, psychological and linguistic characteristics of a polylogue that should be taken into account while training college students for intercultural communication. The problem of using educational technologies for developing students' interaction skills is being touched upon.

Поступила в редакцию 08.11.2018

НАШИ АВТОРЫ

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

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

Дубасова Анжелика Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения иностранным языкам № 2 МГЛУ. Тел. 284-39-62.

Леонтьева Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Лойко Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры молодежной политики и социокультурных коммуникаций РИВШ. Тел. (+375 29) 668-37-36.

Савчук Антон Валерьевич – аспирант кафедры психологии МГЛУ. Тел. 307-39-42.

Старовойтова Дарья Алексеевна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Тел. (+375 29) 203-16-21.

Тригубова Лариса Аркадьевна – директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ. Тел. 288-25-66.

Усенко Игорь Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Чепик Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Черникова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. (+375 29) 554-29-60.

Шевчик-Гирис Екатерина Михайловна – магистр педагогических наук, аспирант кафедры педагогики МГЛУ, старший преподаватель кафедры иностранных языков Гродненского государственного медицинского университета. Тел. (8 015 2) 43-55-32.

Шинкаренко Дина Александровна – преподаватель кафедры второго иностранного языка (немецкий) МГЛУ. Тел. (+375 33) 340-04-79.

Шляжко Наталия Ивановна – аспирант кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. (+375 29) 615-07-04.

Шнаревич Лариса Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Янчукович Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 2 (34), 2018

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

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 05.12.2018. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 6,97. Уч.-изд. л. 7,62. Тираж 100 экз. Заказ 54.

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