

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

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

№1 (35)/2019



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>Ермолич С. Я.</i> Толерантность как социальный феномен | 7 |
| <i>Трацевская А. В.</i> Творчество – нравственная основа воспитательного процесса учреждения образования..... | 13 |

Психология

| | |
|--|----|
| <i>Головач Е. И.</i> Психолого-педагогические особенности устного иноязычного общения взрослых в профессионально-трудовой сфере..... | 21 |
| <i>Ерчак Н. Т.</i> Психологический анализ неадекватных высказываний студентов в стрессогенной ситуации | 30 |
| <i>Ганзеева Е. О.</i> Сравнительный анализ эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания авиационными специалистами при однократном и повторном предъявлении звуковых сообщений..... | 37 |

Методика преподавания иностранных языков

| | |
|---|----|
| <i>Брич О. В.</i> Основные этапы формирования у учащихся учебно-познавательной компетенции на основе использования учебных интернет-ресурсов..... | 46 |
| <i>Ли Чжицзе.</i> Использование мобильного приложения WeChat в процессе интерактивного обучения письменной речи на китайском языке | 55 |
| <i>Прокопюк О. В.</i> Лексический концепт как единица обучения студентов профессионально ориентированной лексики..... | 63 |
| <i>Пузенко И. Н.</i> О преподавании русского языка как иностранного в учреждениях высшего образования неязыковых специальностей..... | 71 |
| <i>Сурунтович Н. В.</i> Использование интернет-ресурса LearningApps в преподавании практической фонетики английского языка..... | 76 |

| | |
|---|----|
| <i>Филатова А. В.</i> Организация самостоятельной работы студентов по практике устной и письменной речи в виртуальной образовательной среде | 83 |
| <i>Шепёлкина Е. П.</i> Поликодовый текст как средство развития умений изучающего чтения на английском языке у слабослышащих учащихся | 92 |

Критика и библиография

| | |
|--|-----|
| <i>Горицкая О. С., Супрунчук Н. В.</i> Аргументированно об аргументации..... | 100 |
| <i>Наши авторы</i> | 119 |

CONTENTS

Pedagogy

| | |
|---|----|
| <i>Yermolich S. Y.</i> Tolerance as Social Phenomenon | 7 |
| <i>Tratsevskaya A. V.</i> Creativity – Moral Basis of Educational Process of Educational Institution | 13 |

Psychology

| | |
|--|----|
| <i>Golovatch Y. I.</i> Psychological and Pedagogical Peculiarities of Adults' FL Communication in the Professional Sphere..... | 21 |
| <i>Yerchak M. T.</i> Psychological Analysis of the Students' Inadequate Utterances in Stressful Situations | 30 |
| <i>Ganzeeva H. O.</i> Comparative Analysis of the Listening Comprehension Efficiency by Aviation Specialists with a Single and Repeated Sound Presentation | 37 |

Methods of Foreign Language Teaching

| | |
|--|----|
| <i>Brych V. V.</i> Main Stages of Learner's Metacognitive Competence Formation BY Means of Internet Resources | 46 |
| <i>Li Zhijie.</i> WeChat Mobile App as a Means of Interactive Teaching Written Speech in the Chinese Language | 55 |
| <i>Prakapiuk V. V.</i> Lexical Concept as a Learning Unit for Professional Vocabulary | 63 |
| <i>Puzenko I. N.</i> Teaching Russian as a Foreign Language to Non-linguistic Students at Higher Education Institutions | 71 |

| | |
|--|----|
| <i>Suruntovich N. V.</i> Using the Internet Resource LearningApps in Teaching Practical English Phonetics..... | 76 |
| <i>Filatova A. V.</i> Organising Students’ Autonomous Study in Oral And Written Speech Practice Within the Virtual Educational Environment | 83 |
| <i>Shapiolkina A. P.</i> Polycode Text as a Means of Developing Detailed Reading Skills of Hearing-Impaired Pupils..... | 92 |

Critique and Bibliography

| | |
|--|-----|
| <i>Goritskaya O. S., Suprunchuk N. V.</i> Argumented Argumentation | 100 |
| <i>Our authors</i> | 103 |

*Педагогика***С. Я. Ермолич****ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН**

В статье рассматривается толерантность как социальный феномен. Проведен анализ представлений о толерантности в различных областях научного знания. Определено проявление толерантности на международном, государственном, общественном, межличностном и личностном уровнях. Показана роль системы образования в формировании толерантности.

В условиях международного сотрудничества, расширения социальных контактов средствами информатизации, обострения социальных конфликтов, этнических и религиозных проблем актуализируется использование толерантности в основе функционирования демократического общества и решении социальных проблем.

Толерантность как объект исследования привлекает внимание ученых из различных научных областей: философии, социологии, культурологии, психологии, педагогики, политологии, конфликтологии и религиоведения.

Понятие «толерантность» анализируется с позиций различных подходов: философского, культурологического, историографического, политологического, психофизиологического, этносоциологического, социологического и педагогического.

В общелитературном значении под «толерантностью» понимают «отсутствие или ослабление реакции на какой-л. неблагоприятный фактор, объясняющееся снижением чувствительности к его воздействию; снисходительная терпимость к кому-л. или чему-л. (чужому мнению, иному верованию и т.п.) как обязательное условие политического плюрализма» [1, с. 525].

Проблема толерантности (в некоторых исследованиях отождествленная с терпимостью) изучалась представителями различных школ и течений на протяжении всей истории философии. Первоначально феномен «терпимости» осмысливался в сфере религиозных отношений как фактор предупреждения конфессиональных конфликтов и этнических войн.

Становление гуманистических основ функционирования общества определило стремление к установлению лояльных, доброжелательных отношений между людьми, этносами, религиями, государствами и цивилизациями.

Согласно определению философского словаря «толерантность – термин современной философии, означающий воздержание от употребления силы для предотвращения отклонений во мнениях, верованиях, поведении другого человека или группы людей» [2, с. 726].

В контексте философско-теоретической рефлексии толерантность анализируется как проблема философской антропологии (В. М. Золотухин, 2006) и философии образования (Л. В. Головатая, 2006), социокультурная норма (Н. В. Круглова, 2011), сберегающий подход в современной культуре (Л. В. Мельникова, 2003), духовно-нравственное качество личности (Е. Н. Третьякова, 2011).

Исследования в области медицины рассматривают человека как биологическое существо, понимая под толерантностью «полное или частичное отсутствие иммунологической реактивности, т.е. потеря (или снижение) организмом человека способности к выработке антител в ответ на антигенное раздражение; способность организма переносить неприятное влияние того или иного фактора среды» [3, с. 123].

Современный научный поиск в области этики определил толерантность как цивилизованную форму реагирования социальных субъектов на несоответствие интересов и различие позиций сторон договорных отношений [4].

В словаре терминов межкультурной коммуникации толерантность трактуется как «терпимость к людям, не похожим на вас; способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнения других, невраждебно встречать мнение, отличное от своего; уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности...» [5, с. 416].

Педагогическая наука под толерантностью понимает «терпимость к чужим мнениям и верованиям, уважение др., его культуры» [6, с. 707]. Концептуальные основы формирования толерантности заложены в педагогике ненасилия и педагогике сотрудничества, педагогических концепциях, направленных на воспитание у ребенка духа терпимости и миролюбия, гуманизацию взаимоотношений ученика и учителя, образовательного процесса.

Психологические исследования толерантности отличаются разнообразием подходов. Толерантность рассматривается как личностная ценность, установка, способность слышать и уважать мнение других, сниженная чувствительность к объекту, адаптационная способность организма, способ принятия решений, исключающий конфронтацию и др. [7].

В рамках междисциплинарного подхода под толерантностью понимается «отсутствие или ослабленное реагирование на к.-л. неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, терпимость» [8, с. 354].

Содержательный смысл и наполнение понятия «толерантность» различно в разных культурах, определялось историческими условиями существования общества и отражало стремление людей найти взаимопонимание.

В эпоху античности термин употреблялся в значении «терпеливо переносящий», в Средневековье толерантность к вероисповедованию позволила сформироваться двум ветвям власти (духовной и светской), эпоха Ренессанса привнесла идею «свободной личности», в период Нового времени толерантность становится общественно значимым принципом, эпоха Просвещения

дала возможность свободно выражать собственные взгляды, освободиться от предрассудков, прогрессировать знанию. В XX вв. толерантность рассматривается и как жизненный принцип, способствующий выживанию человека, и как прикрытие для реального безразличия, раскола, доминирующего в современном обществе [9, с. 9–13].

В своей работе С. К. Бондырева и Д. В. Колесов классифицируют виды и разновидности толерантности: естественная и проблемная (толерантность подчинения (иерархии), толерантность выгоды, толерантность умысла, толерантность воспитанности); физическая и психическая; врожденная и приобретенная [10]. Различают также социальную, политическую, экономическую, национальную, религиозную, конфессиональную и личную толерантность и др.

Эскалация нетерпимости и конфликтов, экстремистские группировки, терроризм, вражда на религиозной почве, национальная рознь, маргинализация наименее социально защищенных групп, насилие, расизм и дискриминация актуализировали поиск социально приемлемых путей решения данных проблем.

Международное сообщество неоднократно инициировало законодательные инициативы по обеспечению толерантности – Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религий или убеждений, Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации, Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него, Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, декларация о мерах по ликвидации международного терроризма, Декларация ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках, Конвенция и Рекомендации ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования.

Организация объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры приняла Декларацию принципов толерантности, утвержденную резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. В соответствии с данным документом «терпимость означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности». Данная Декларация рассматривает толерантность как моральный долг, политическую и правовую потребность, необходимое условие мира и социально-экономического развития всех народов.

На государственном уровне толерантность фиксируется в ряде законодательных актов, обеспечивающих равенство всех людей, закрепляющих свободу и универсальные права человека, осуществление правопорядка и беспристрастных судебнo-процессуальных и административных норм.

В настоящее время толерантность рассматривается как парадигмальное основание общественного согласия. Толерантность можно рассматривать на общественном уровне в моральном сознании как идеал межкультурного, межэтнического, межрелигиозного взаимодействия; качество нравственной,

правовой, политической культуры общества; условие бесконфликтного существования общества; как диалог культур. В данном контексте толерантность зависит от социальных, этнических условий, в которых формируется культура толерантности личности.

На межличностном уровне толерантность проявляется в осознанном принятии права быть другим людям «иными», выражать различные убеждения, национальные ценности и т.п.; обеспечивает бесконфликтное поведение между личностями.

Толерантность как нравственное качество отражается в ценностной установке на терпимость к убеждениям, мнениям, формам поведения других людей. Когнитивный компонент толерантности состоит в осознании многообразия мира, восприятии разнообразия мнений, убеждений, позиций людей. Эмоциональная составляющая толерантности определяется способностью человека к эмпатии. Главным образом толерантность человека проявляется в поведении, демонстрирующем доброжелательное общение, конструктивное взаимодействие, социально приемлемое поведение в конфликтных ситуациях.

Утверждением толерантности как важного условия существования общества занимаются различные социальные институты: государственные учреждения, средства массовой информации, общественные организации и объединения, семья. На наш взгляд, система образования играет важную роль в формировании толерантности как личностного качества.

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. определяет содержание поликультурного воспитания как усвоение многоплановых ценностей и традиций, подготовку к межкультурному взаимодействию. Поликультурное воспитание основывается на принципах толерантности, уважения к иным народам и культурам, равенства и сосуществования социальных групп, представителей рас, религий, этносов.

В соответствии с Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. одной из задач является поликультурное воспитание, направленное на формирование толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий и др. [11, с. 142–145].

В соответствии с вышеуказанным нормативно-правовым документом – учреждениям образования рекомендовано осуществлять поликультурное воспитание в рамках учебных программ факультативных занятий, направленных на формирование у обучающихся толерантности, культуры межнационального и межконфессионального общения, а также в ходе проведения мероприятий: молодежного фестиваля «Вместе мы сильнее», научных исследований «Толерантность – путь к миру», «Беларусь – страна дружбы и национального согласия», «Звычайі, традыцыі і абрады маёй мясцовасці», республиканского фестиваля национальных культур «Суквецце талентаў», пресс-конференции «Через национальное – к мировым достижениям культуры и научно-культурному прогрессу»; проектов («Учимся жить вместе»), праздников национальных культур, акций, экскурсий, молодежного марафона «Диалог культур – единый мир» среди учащихся профессионального образования в области изучения и популяризации белорусской культуры и культур других государств – участниц СНГ.

Векторами формирования толерантности как социально-личностного качества выступают: формирование поликультурной компетентности, умений воспринимать другие культуры, противостоять политическому и религиозному экстремизму, формирование активной жизненной позиции, положительной самоидентификации, гуманистических ценностных ориентиров, ответственного поведения, критичного мышления, обучение поиску взаимоприемлемых компромиссов, альтернативным путям разрешения конфликтов, средствам эффективной коммуникации и др.

Многообразие педагогических методов (убеждение, внушение, дискуссия, диалог, моделирование, социальное проектирование, ролевые игры и др.) и форм (тренинг, диспут, мозговая атака, игра и др.) позволяют сформировать толерантность как качество личности в условиях учреждений образования.

Педагогическая общественность реагирует на запросы к социально-педагогическому образованию в области педагогики толерантности и межкультурного общения. Учеными и практиками разрабатываются тематические учебные курсы, направленные на формирование готовности осуществлять сотрудничество в условиях поликультурности («Толерантность: от истории понятия к современным социокультурным смыслам», С. Д. Бакулина, 2014), материалы для организации работы по формированию толерантности у студентов в условиях учреждений высшего образования (И. А. Голуб, 2014), программы занятий с педагогами, учениками и родителями в общеобразовательной школе (Л. Г. Федоренко, 2006).

Субъект-субъектный подход позволяет отойти от понимания толерантности как безразличия. В данной связи необходимо учить детей быть терпимыми к мнениям других людей; правильно трактовать различные культуры, не отказываться от своих убеждений; отстаивать свои жизненные позиции и ценности, основанные на уважении человека, веротерпимости, любви и долге; не навязывать собственные убеждения другим людям; быть готовыми для построения конструктивного взаимодействия.

Толерантность рассматривается как важнейшее профессиональное качество. Проявление таких характеристик толерантности, как великодушие, терпение, принятие других людей, доброжелательность, уважение свободы другого человека востребовано в ряде социально-педагогических профессий. Толерантность выступает компонентом профессиональной культуры педагога.

Социальная работа относится к сфере деятельности, в которой принцип толерантности является основополагающим. В контексте деятельности специалиста социальной сферы вопросы толерантности выходят на первый план в разрешении социальных конфликтов, оказании социальных услуг различным категориям граждан.

Толерантность выступает фундаментом цивилизованного достижения согласия и взаимопонимания социальных групп, утверждения прав человека в демократическом обществе; неизменным идеалом социальных взаимоотношений, предпочитаемой нормой морали; методом социальных решений и действий; показателем воспитанности человека; условием снижения социальной напряженности и социальных рисков.

Демократизация общественных процессов позволила утвердить идею формирования толерантного сознания и поведения. Однако до сих пор осуществляется поиск путей нахождения взаимопонимания между социальными группами (богатыми и бедными, детьми и людьми зрелого возраста, преступниками и жертвами и т.д.).

Существующие подходы к определению понятия «толерантность» расширили диапазон его интерпретаций: психофизиологическая устойчивость; игнорирование «другого»; сдержанность оценочных суждений; готовность принимать мир в его многообразии; терпимость к представителям других групп; нравственное подвижничество, принятие уникальности другого человека; личностная и профессиональная характеристика и др.

Консолидация усилий органов государственной власти и управления, учреждений образования, средств массовой информации, общественных организаций и объединений, религиозных сообществ, а также проведение актуальных научных исследований обеспечивают реализацию принципа толерантности как принципа функциональной организации человеческого общества.

Толерантность в Республике Беларусь обеспечивается ратификацией международных деклараций и конвенций, нормативно-правовыми актами, гарантирующими равенство граждан, проведением курса социальной политики и реализацией государственных социальных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефремова, Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – Т. 3 : Р–Я. – 973 с.
2. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – М. : Академический проект, 2004. – 864 с.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие / В. И. Загвязинский [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
4. *Бачинин, В. А.* Этика. Энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 228 с.
5. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова [и др.]; под ред. М. Г. Лебедько, З. Г. Прошиной. – М. : ФЛИТА : Наука, 2013. – 632 с.
6. *Князева, В. В.* Педагогика: словарь научных терминов / В. В. Князева. – М. : Вузовская книга, 2009. – 872 с.
7. Профессиональная толерантность: психологическое содержание, диагностика, развитие: учеб. пособие / под науч. ред. Е. М. Семеновой. – Минск : Зорны Верасок, 2013. – 280 с.
8. *Коджаспирова, Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
9. *Бакулина, С. Д.* Толерантность: от истории понятия к современным социокультурным смыслам : учеб. пособие / С. Д. Бакулина. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2014. – 112 с.

10. *Бондырева, С. К.* Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 240 с.

11. *Ермолич, С. Я.* Педагогические основы деятельности участников студенческих отрядов в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования / С. Я. Ермолич. – Минск : БГПУ, 2017. – 188 с.

The article considers tolerance as social phenomenon; perceptions of tolerance in various areas of scientific knowledge are analyzed; tolerance is defined on international, state, public, interpersonal and personal levels; the role of the education system in the formation of tolerance is shown.

Поступила в редакцию 25.03.2019

А. В. Трацевская

ТВОРЧЕСТВО – НРАВСТВЕННАЯ ОСНОВА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность творчества в формировании высших нравственных ценностей. Показана роль творчества в воспитании и развитии личности обучающегося. Обращается внимание педагогов на умение понять чувства и настроение своих воспитанников, поставить себя на место учащихся. Обосновывается творческий подход и его роль в повышении культурного уровня и общей эрудиции педагога-воспитателя.

Мысль, вынесенная в название статьи, хорошо выражена Н. А. Бердяевым (1874–1948). Он писал: «Творчество... имеет нравственное значение, ибо все, что творит высшие ценности, имеет нравственное значение» [1]. Однако авторитарные тенденции в воспитании и образовании, централизация в содержании деятельности детских коллективов – все это привело к накоплению формализма. Несмотря на большие изменения в жизни нашего общества, формализм в отдельных образовательных учреждениях по-прежнему имеет место и проявление его многолико.

Что сегодня следует понимать под творчеством? В самом широком смысле слова – это активное взаимодействие субъекта и объекта. В процессе этого взаимодействия происходит целенаправленное изменение окружающей жизни, создаются новые духовные и материальные ценности. Вышеуказанное дает нам основание рассматривать творчество с педагогической точки зрения и особенно в плане воспитания и развития личности ребенка.

Здесь снова хочется сослаться на социально-философские взгляды выдающегося мыслителя Н. А. Бердяева. Специально исследуя природу творчества в своей знаменитой работе «О назначении человека. Опыт парадоксальной этики» [Там же], он приходит к интересным выводам. В частности, отмечает, что сама нравственная жизнь, нравственные оценки и деяния носят творческий характер. Далее Н. А. Бердяев замечает, что не существ-

вует застывшего нравственного порядка, подчинения общеобязательному закону, поскольку человек не пассивный исполнитель, а изобретатель и творец. В связи с этим он заключает, что нравственная совесть человека должна в каждое мгновение жизни проявлять творчество и изобретательность.

Много внимания сущности творчества уделял и В. А. Сухомлинский. В его взглядах на рассматриваемую нами проблему следует выделить три направления. *Первое*, творчество – это особая направленность интеллекта, особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил в активной деятельности. *Второе*: по В. А. Сухомлинскому, творчество – деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности, это своеобразный магнит, который притягивает человека к человеку.

И *третье*: он утверждает, что без творчества немислимо познание человеком своих сил, способностей, наклонностей; невозможно утверждение, самоуважение, четкое отношение личности к моральному влиянию коллектива. Даже небольшой анализ сущностного понимания природы творчества дает основание сделать конкретные выводы. Творчество в педагогическом, воспитательном процессе – это нравственность, интеллект, деятельность, утверждение и проявление личности. Бесспорно, это далеко не полный перечень качеств личности, которые формируют творчество.

Нравственные качества формируются в том случае, если учащийся не объект воспитания, а субъект деятельности. Это относится не только к каким-либо разовым делам, но в целом к созданию системы воспитательной работы школы. Современной педагогикой доказано, что учащиеся беспрекословно готовы подчиняться той системе, авторами, творцами которой они себя чувствуют.

Ребенок должен иметь возможность подняться над пространством доступных ему видов деятельности, выбрать то или иное предметное содержание, найти себя в материале, построить новую деятельность. Тогда она не будет угнетать его, а он сам будет господствовать над ней. Все эти мысли следует один к одному отнести и к организации воспитательной работы.

Развития по принуждению нет. Исходить в организации любой деятельности необходимо из интересов ребенка. Речь не идет о вседозволенности. Можно сказать иначе, возможно, наша мысль станет яснее: делать не только то, что интересно, а прежде всего то, что в интересах ребенка. Суть как в первом, так и во втором варианте одна и та же: только не по принуждению. К сожалению, мы часто заставляем детей делать то, что им не нравится. Практика, да и не только практика, а история педагогики, этнопедагогика показывают, что детям надо больше заниматься тем, чем им хочется. Этим мы создаем возможность для самореализации, самораскрытия ребенка.

Особенно необходимо творчество в интеллектуальной деятельности, поскольку в данном варианте у ребенка формируются такие специфические характеристики личности, как ярко выраженная фантазия, выдумка, оригинальность. Одновременно развиваются интуиция, дар предвидения, обширность знаний, впечатлительность, восприимчивость. Здесь сливаются в единое целое воспитание и развитие. Бесспорно, творческая деятельность не должна сводиться лишь к творчеству в интеллектуальной сфере. Элементы творчества,

его отдельные компоненты должны находить свое место в любом виде деятельности учащихся: технической, художественной, трудовой. Что касается последней, то только творческий труд формирует нравственно ценные качества личности. Труд для личности, а не личность для труда. Однородность – антипод творчества. Вот почему иногда трудом формируют не положительное, а отрицательное отношение к нему [2].

Психологи утверждают, что по сути дела речь должна идти об интегрированной деятельности, т.е. включающей в себя и общение, и игру, и посильный труд. Такая интегрированная деятельность (или, как ее многие психологи называют, жизнедеятельность) должна быть добровольной, творческой, лично и социально значимой. Процесс ее реализации должен открывать широкий спектр возможностей для развития и утверждения лучших качеств личности каждого ребенка. Более того, деятельность, организуемая без принуждения, т.е. добровольно, дается с наименьшей затратой сил. Вот почему труд или любой вид социальной деятельности должен носить личностный характер. Именно в собственной (т.е. придуманной самим ребенком) деятельности ученик совершенствует самого себя на основании коллективного опыта сверстников, взрослых людей, опыта своего народа. Следовательно, мы должны обеспечить нашим воспитанникам творческую атмосферу, которая позволила бы самостоятельно выбирать средства, формы, методы деятельности. Такой подход формирует положительные мотивы, влияет на творческое мышление, дает возможность каждому оценить свои возможности и стремление к самостоятельности.

Учитывая большие воспитательные возможности творчества в развитии личности, мы должны рассматривать его как ведущий принцип педагогики [3]. Одновременно в формировании личности, готовой к социально значимой творческой деятельности, следует видеть одну из основных целей воспитания. К сожалению, творчество в практике работы не рассматривается как необходимое условие для развития личности. Общеизвестно, что за все годы пребывания в школе учащиеся находятся под воздействием разных целенаправленно организованных форм и методов воспитания. Многие из них однообразны, повторяются из года в год («традиции школы»). Учащиеся в их организации занимают пассивную позицию, позицию созерцателей. Отсюда небольшая воспитательная отдача подобных мероприятий.

В этом плане жестко организованное и запланированное воспитание малопродуктивно и малоэффективно в силу того, что оно слабо развивает личность. Вряд ли следует доказывать, что развивает личность только то воспитание, которое предоставляет ей свободу поиска и право на собственный выбор. Соответственно, следует менять позицию педагога-воспитателя в жизнедеятельности ученического коллектива. Ведь стиль, содержание, технология воспитания полностью находятся в руках педагога. От его профессионального мастерства, эрудиции, культуры в решающей мере зависит успешное осуществление сложных задач воспитания детей и учащейся молодежи.

Чтобы оказаться на высоте стоящих задач, воспитателю сегодня требуется огромная душевная щедрость и любовь к детям, неустанная работа мысли, безграничная верность делу, способность мыслить и работать по-новому, творчески. В принципе, на практике так оно и есть. Однако наряду с творческим поиском одних есть приверженность к готовым рецептам со стороны других; душевная щедрость соседствует с равнодушием и черствостью, инициативность – с инертностью, творческое вдохновение – с пассивностью, а педагогическое мастерство – с формотворчеством.

Сегодня воспитатель должен уметь строить свою деятельность с учащимися с учетом ближайшего окружения, этнических, региональных и культурно-исторических условий. Что необходимо для создания творческого характера в жизнедеятельности ученического коллектива? Для этого, на наш взгляд, в первую очередь требуется *сотрудничество*. Принцип творчества, который в авторитарной педагогике полностью отсутствует, а в традиционной является желательным, в педагогике сотрудничества является необходимым и обязательным. Смысл педагогики сотрудничества заключается в активном участии детей и подростков в деятельности, организуемой воспитателями, и активном участии воспитателей в деятельности, организуемой самими воспитанниками [4].

Следующее условие, необходимое для творчества, – *настроенность и направленность коллектива на коллективную творческую деятельность*. Это значит, что классный, общешкольный коллективы или коллектив кружка, клуба как педагогическая целостность должны жить не по нормам, догмам и установкам («только так, а не иначе»), а под воздействием творческой деятельности каждого входящего в него ученика. Здесь все просто: чем авторитарнее законы в коллективе, чем регламентированнее нормы поведения, чем авторитарнее руководство коллективом, тем меньше возможностей предоставляется воспитанникам для самостоятельных творческих решений и нравственной ответственности. Отсюда вывод: не подменять, не заменять ребят, а направлять и создавать условия для принятия творческих решений. Ученический коллектив будет тем совершеннее, чем меньше в нем принуждения.

Следует добавить, что если речь идет действительно о творческом воспитании, то трудно давать категорические советы. Поскольку творчество не поддается жесткой регламентации и алгоритмизации, оно не технологично, ему трудно обучать непосредственно. В данном случае деятельность воспитателя сродни актерской работе. И не столько по своим действиям, сколько по внутренним процессам, которые происходят у педагога и актера при выполнении своих профессиональных ролей. Сходство это осуществляется благодаря эмпатии, т.е. способности к сопереживанию, сочувствию. Педагогу это дает возможность не только рационально, но и эмоционально воспринимать воспитанника, понимать его духовное состояние. Именно сопереживание создает истинное, а не формальное двухстороннее воспитание. Знаменитый психолог Э. Фромм утверждал, что педагог учится у своих

учеников, актера вдохновляют его зрители, психоаналитика лечит его пациент при условии, что они не воспринимают друг друга как объекты воздействия, а связаны друг с другом отношениями искреннего интереса. Возвращаясь к вышесказанному, следует отметить, что без сопереживания нет и взаимодействия. Последнее является сущностью, ядром педагогического процесса. К сожалению, если говорить словами Э. Фромма, часто у воспитателя и воспитанника нет «искреннего интереса» друг к другу. Более того, часто ученик не знает сильных нравственных сторон своего воспитателя, его педагогических взглядов, увлечений. Короче говоря, воспитанник не знает, что от учителя может взять, перенять, присвоить себе. Часто мы знакомим своих воспитанников с биографиями великих людей, проводим встречи со знаменитыми современниками, но не находим возможности и необходимости рассказать им о своих убеждениях, миропонимании или просто о себе как о человеке.

Говоря о творческих началах, нельзя не затронуть *проблему игры* в жизнедеятельности ученических коллективов. Она является естественным средством, данным самой природой, для физического, интеллектуального и духовного развития детей.

Все игры образованы исторически и социальны по своему содержанию. Они возникают из потребности действовать самостоятельно, избирательно подражать, воображать, вступать в разнообразные отношения, чувствовать себя взрослым. В генезисе игры необходимо отметить и огромную роль коллективного действия. Игра многогеройная, многоролевая является средством формирования коллектива, а также средством его воспитания. Кроме того, коллектив является реальной силой, которая поддерживает ребенка при выполнении роли. Многие ученые и практики отмечают, что наибольшие возможности в формировании детского общества возникают не в самой игре, а вокруг нее, т.е. при выборе игры и распределении ролей, что открывает возможности для творческой деятельности детей.

К сожалению, тоталитарная действительность, формализм в обучении и воспитании, казарменный дух школы постепенно вытеснили естественные для природы ребенка вечные спутники детства – игры. Обязательная политизация, перенос взрослых форм и образцов поведения общественного бытия обеднили жизнь ребенка, «состарили» детство.

Исследователь С. Т. Шацкий отмечал, что игра для ребенка – это жизненная лаборатория. По его мнению, игра затрагивает разнообразные впечатления, которые выражаются у ребенка в определенных движениях, необходимых ему, как воздух, как пища. Далее знаменитый педагог подчеркивает, что игре должно быть отведено большое место в жизни ученических коллективов. Известно, что многие педагоги использовали игру как основное средство и даже составили целую воспитательную систему с применением игры.

Обобщая опыт применения игры в воспитании детей и подростков, можно сделать определенные педагогические выводы. В частности, игру следует

рассматривать как элемент творческого самовыражения ребенка; использовать как неформализованные действия в жизни коллектива, как творческое применение «стандартов» в разных жизненных ситуациях. Игра помогает объединить интересы учащихся; в самые сжатые сроки привести детей к организованности, самоуправлению. Игра, игровая деятельность должны пронизывать учебную и трудовую жизнь школьников, спортивные соревнования, художественное творчество. Педагог с помощью игры может влиять на знания, эмоции, действия учащихся и этим регулировать поведение своих подопечных. Короче говоря, современной школе нужна игра и как метод развития творческой активности детей, и как способ совершенствования педагогического мастерства педагогов-воспитателей.

Педагогу очень важно в процессе игр и игровой деятельности определить верную позицию. Суть ее в следующем: с детьми надо играть, но не заигрывать. Дети любят игру, но не любят, когда их превращают в игрушку. Если педагог позволит себе стать в позицию массовика-затейника, он моментально перестанет быть для детей и подростков воспитателем.

Наши воспитанники не прощают взрослым их слабостей (интеллектуальных, моральных, психологических), не терпят приспособленчества, пошлости, конформизма и демагогии. И, наоборот, в любую минуту поддержат, если педагог справедлив, объективен и независим в отношении с людьми.

Очень большое значение в создании творческой атмосферы в учебном коллективе играет умение педагога проводить *рефлексию*. Суть ее состоит в способности видеть себя со стороны. Рефлексия дает воспитателям возможность совершенствовать свою педагогическую индивидуальность, постоянно заниматься профессиональным самовоспитанием, развивать педагогическое воображение, повышать свою педагогическую интуицию, находить правильные решения в нестандартных ситуациях и, наконец, прогнозировать конечные воспитательные результаты. Все вышесказанное и определяет творческое самочувствие педагога. Воспитатели, учителя, занимающиеся рефлексией, не перекалывают свои огрехи на подопечных, ибо они видят свои педагогические просчеты.

Рефлексия, благодаря навыкам профессионального самосознания, дает возможность педагогам до предела сократить расстояние между собой и воспитанниками. Как правило, такие педагоги умеют пользоваться педагогической техникой в хорошем понимании этого слова. Они тактичны, полностью владеют культурой общения, обладают чувством юмора и т.д. Педагогическая культура воспитателя влияет на личность ребенка больше, чем специальные мероприятия, и, более того, повышает эффективность всех дел в коллективе. К сожалению, педагогическая техника и культура в широкой педагогической практике все еще вызывают дискуссии. В частности, воспитание, да и в целом педагогика, это наука или искусство? Пока ведутся дискуссии, учащиеся на многие вопросы отвечают категорично.

В первую очередь педагог должен обладать тактом: уметь понять чувства и настроения своих воспитанников, при разборе ситуации поставить

себя на место учащихся, представить, как сказываются на детях наши слова и поступки. Ведь в условиях бесцеремонности и бестактности, как известно, тактичного человека воспитать нельзя.

Педагогическая техника и культура также предусматривают знания конкретных условий оптимального взаимодействия с учащимися: как сказать горькую, но нужную правду, как предупредить возникающую в классе ссору, как найти выход из сложной конфликтной ситуации, как отвлечь детей и подростков от переживаний.

Венец в культуре общения – чувство юмора и остроумие у педагога-воспитателя. Названные качества – действенные и эффективные средства воспитания. Они часто сильнее педагогического требования, наказания. Лишенный чувства юмора педагог тяжел в общении, часто шутки принимает как оскорбления, а иногда и как издевку. Юмор и остроумие – малоизученные средства воспитания, поэтому слабо применяются в педагогике.

Пробудить в ребенке творческое начало и внести творчество в воспитательный коллектив помогают искусство и ручной труд. Они ведут к пониманию действительности особым путем. И в первую очередь через осознание – восприятие – представление – воображение – переживание. Ребенок воспитывается не столько тогда, когда ему рассказывают или показывают произведения искусства или художественного творчества, сколько тогда, когда он сам что-либо производит, непосредственно участвует в культурной деятельности. В связи с этим в жизнь коллектива необходимо ввести целенаправленное и системное самообразование, организовать постоянное общение с искусством, развивать художественный вкус, учить пониманию специфики разных видов художественного творчества, проводить любительские занятия, развивать широкие читательские интересы, вести шефскую культурно-просветительскую работу и др.

Невозможен творческий подход без повышения культурного уровня и общей эрудиции педагога-воспитателя. Для этого необходимо обогащение знаний в области новейших достижений науки, техники, искусства, литературы, спорта. Следует учитывать бурное развитие средств массовой коммуникации: Интернета, телевидения, разнообразия периодической печати. Школьники чаще, чем педагоги, слушают тематические радиопередачи и смотрят научно-познавательные телепередачи, читают научные и художественные журналы. Все это, с одной стороны, пополняет знания детей и подростков, расширяет их кругозор, с другой – ставит перед нами новые задачи, потому что школьники обращаются к воспитателю с вопросами по поводу новой книги, открытий в соответствующей области науки, для обсуждения проблемы, поставленной в том или ином кинофильме. Чтобы удовлетворить интересы и запросы воспитанников, педагогу-воспитателю необходимо быть человеком высокой культуры, всесторонне эрудированным. Бесспорно, сегодня, когда ставится вопрос о выборе учащихся классного руководителя, предпочтение будет отдаваться высоко эрудированному педагогу.

Творческий подход к воспитанию имеет ряд организационных вопросов. В частности, в ряде регионов нашей страны поощряется нетрадиционный

подход к институту классного руководства, который развивается на вариативной основе. В частности, сегодня, наряду с традиционным исполнением обязанностей классного руководителя, многие выполняют роли руководителей разновозрастных объединений и клубов. Творческий подход в воспитательной работе должен найти свое воплощение в методической инициативе учащихся и учителей, в сотрудничестве младших и старших, в преодолении трудностей, в освоении (а не механическом внедрении и распространении) передового опыта, в авторских школах, программах, методиках, поскольку творчество – норма развития детей и молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бердяев, Н. А.* О назначении человека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2006. – 81 с.
2. *Петрова, В. Н.* Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться / В. Н. Петрова. – М. : Сентябрь, 1999. – 127 с.
3. *Андреев, В. И.* Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Каз. ун-та, 2001. – 567 с.
4. Школа сотрудничества. Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем / авт. идеи сб. А. И. Адамский. – М. Первое сентября, 2000. – 262 с.

In the article the essence of creativity information of the supreme moral values reveals. The creativity role in education and personal development of the student is shown. The attention of teachers on the ability to understand the feelings and mood of the pupils, to put itself to the place of pupils is oriented. Creative approach and its role are proved an increase in cultural level and the general erudition of the teacher-tutor.

Поступила в редакцию 01.02.2019

*Психология***Е. И. Головач****ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СФЕРЕ**

В статье рассматриваются особенности устного иноязычного общения специалистов, выделяются актуальные для них ситуации общения и коммуникативные задачи, а также рассматриваются характеристики диалогического и монологического общения данного контингента обучающихся. Делается вывод о том, что отличительными особенностями диалогического и особенно монологического общения взрослых является их регламентированность, официальный характер, вследствие этого высказывания относятся к нейтральному регистру, часто имеют подготовленный или частично подготовленный характер.

Осуществление любой деятельности, в том числе профессиональной, неразрывно связано с необходимостью общаться. Наличие этой связи признается всеми исследователями, однако существуют различные взгляды на природу общения: оно рассматривается как форма взаимодействия людей и необходимое условие осуществления деятельности или как самостоятельный вид деятельности.

Рассматривая общение как форму взаимодействия людей, ученые отмечают, что оно осуществляется во время выполнения какой-либо другой деятельности, например, трудовой, профессиональной, игровой, при этом «именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность» [1, с. 27]. В свете этого подхода под общением понимается процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [2, с. 324].

Общение также рассматривается как особый вид деятельности. В его структуре можно выделить компоненты, которыми характеризуется любая деятельность: предмет (взаимоотношения коммуникантов), цель (изменение этих взаимоотношений), продукт (интерпретация информации), средства (вербальные и невербальные) и единицы (ситуации общения, речевые акты).

Таким образом, с одной стороны, общение и деятельность неразрывно связаны, общение включается в любую деятельность, а она в свою очередь становится условием общения, а с другой – общение представляет собой самостоятельный вид деятельности. Г. М. Андреева справедливо отмечает, что «расхождение позиций в определении общения гораздо более очевидно на уровне теоретического и общеметодологического анализа. Что касается экспериментальной практики, то в ней у всех исследователей гораздо больше общего, чем различного. Этим общим являются признание факта единства общения и деятельности и попытки зафиксировать это единство» [1, с. 61].

Традиционно выделяются три составляющие общения: коммуникация, интеракция и перцепция [1, с. 63].

Что касается *коммуникативной* составляющей общения, то она предполагает овладение умением порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке, специфика которой определяется сферами и ситуациями общения. Основами возможных классификаций сфер общения могут быть формы общественного сознания (политическое, правовое, мораль, искусство, философия, наука, религия), а также вид деятельности, который детерминирует средства и способы общения, наиболее целесообразные для ее осуществления. Выделяется от четырех до восьми сфер общения взрослых.

Опыт работы в системе дополнительного образования взрослых и анализ литературы показывают, что, несмотря на неоднородность условий, в которых обучающиеся используют иностранный язык, реализация поставленной цели изучения иностранного языка у них связана, прежде всего, с профессиональной коммуникацией. Следовательно, самой значимой для взрослых является сфера производственной (профессионально-трудовой) деятельности (и, соответственно, общения), включающая в себя различные ситуации общения, предусматривающие решение коммуникативных задач, количество и сложность которых зависят от уровня языковой подготовки специалистов.

Интерактивная составляющая общения, направленная на организацию совместной деятельности, тоже, безусловно, зависит от сферы общения. В профессионально-трудовой сфере эта деятельность, как правило, направлена на решение прагматических, производственных задач. В ситуациях профессионального общения взаимодействие регулируется совокупностью норм и правил, другими словами, носит регламентированный характер. Еще одним условием процесса интеракции является обязательность контактов участников, независимо от их симпатий и антипатий. Предполагается, что коммуниканты должны соблюдать ролевые принципы взаимодействия в рамках делового этикета с учетом их должностных ролей, прав и обязанностей.

Рассматривая *перцептивную* сторону общения, необходимо отметить, что адекватное восприятие иноязычного партнера предполагает построение концептуального портрета, который является многомерной структурой, включающей восприятие его как представителя конкретной нации, носителя определенного статуса, психологического типа, при этом принимается во внимание стиль поведения партнера [3, л. 160–161]. В профессиональном общении взрослые, как правило, воспринимают друг друга как равноправных партнеров, каждый из которых вносит свою лепту в достижение общего результата.

В рамках профессионального общения интерактивная и перцептивная стороны подразумевают использование умений взаимодействовать с партнером и адекватно воспринимать его, которые, как правило, развиваются в процессе решения производственных задач на родном языке [4].

Что касается коммуникативной стороны устного иноязычного общения, а именно адекватного выражения своих мыслей на иностранном языке, то она, безусловно, представляет для взрослых наибольшую трудность. Данные анкетирования и диагностического среза, проведенных нами на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ, также подтверждают, что именно обмен информацией средствами иностранного языка является для данного контингента обучающихся сложным, взрослые зачастую не достигают хороших результатов.

Профессионально-трудовая сфера общения включает большое количество различных ситуаций и реализуемых в них коммуникативных задач. Уточнение их перечня, отвечающего запросам взрослых обучающихся, является необходимым условием эффективной организации образовательного процесса в условиях дополнительного образования. С этой целью был проведен анализ потребностей данного контингента обучающихся, а также существующих учебных программ и УМК, используемых на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ. Результаты данного анализа показывают, что профессионально-трудовая сфера общения достаточно полно представлена в учебных программах, используемых на данном факультете, а также учебниках и учебных пособиях для обучения взрослых иностранному языку (Headway, New Cutting Edge, New English File, Natural English, Total English, Market Leader и т.п.).

Анкетирование, ежегодно проводимое на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов, показывает, что слушатели в целом удовлетворены тематикой данных УМК. Так, мы проанализировали ответы обучающихся, принявших участие в анкетном опросе с 2013 по 2015 год (2 182 человека). 60 % респондентов оценивают тематическое содержание курса как отличное, а 38 % как хорошее, только 2 % считают его удовлетворительным.

Анализ потребностей взрослых обучающихся был направлен на выделение типичных для представителей разных профессий ситуаций общения в профессионально-трудовой сфере. Общей целью изучения иностранного языка для большинства обучающихся, принявших участие в опросе (2182 человека), является общение с зарубежными коллегами, клиентами. Реализация этой глобальной цели предполагает налаживание контактов, ведение переговоров, участие в международных конференциях, выставках, встречах и других мероприятиях. В каждом из этих аспектов профессиональной деятельности можно выделить ряд ситуаций общения и реализуемых в них коммуникативных задач. Например, налаживание контактов предполагает знакомство и ведение светской беседы, назначение встреч и т.д. В целях нашего исследования мы ограничились анализом ситуаций устного иноязычного общения, не рассматривая такие потребности взрослых, как, например, чтение литературы по специальности и ведение деловой корреспонденции. Обобщенно ситуации общения и реализуемые в них коммуникативные задачи представлены в табл. 1.

Ситуации устного иноязычного общения, коммуникативные задачи и функциональные типы высказывания в профессионально-трудовой сфере

| Ситуации общения | Коммуникативные задачи | Функциональные типы высказывания |
|---|--|----------------------------------|
| Знакомство с зарубежными партнерами, коллегами, клиентами на предприятии/во время конференции/в аэропорту и т.п. | Представьте и поприветствуйте собеседника, примите участие в светской беседе (узнайте, откуда Ваш собеседник, как прошел полет, где он остановился, какие планы на ближайшее будущее, например, участие в конференции, осмотр достопримечательностей и т.д., будьте готовы поделиться соответствующей информацией о себе). | Ритуальный диалог |
| Договоренность о встрече с коллегой, партнером, клиентом | Узнайте у иностранного коллеги, когда вы можете встретиться. Уточните, переспросите, если что-то непонятно. | Ритуальный диалог |
| Перенос или отмена встречи с зарубежными коллегами | Объясните, почему встреча не может состояться. Выразите сожаление. Предложите другое время для встречи. | Ритуальный диалог |
| Обращение с проблемой к принимающей стороне во время поездки за границу и помощь иностранным коллегам в нашей стране: • проблемы заселения в отель; • проблемы организации питания; • проблемы организации встречи в аэропорту или на вокзале; • проблемы с оборудованием, необходимым для работы | Расскажите о проблеме и попросите иностранного коллегу помочь. Выразите благодарность за помощь. Выразите сожаление по поводу сложившейся ситуации. Предложите пути решения проблемы или объясните, что этот вопрос не в Вашей компетенции. | Односторонний диалог-расспрос |
| Помощь иностранным коллегам, не знакомым с социокультурными реалиями нашей страны | Дайте советы Вашему зарубежному коллеге/партнеру относительно правил поведения в нашей стране. | Односторонний диалог-расспрос |
| Знакомство с социокультурными реалиями страны пребывания во время командировки | Узнайте у Вашего зарубежного коллеги о правилах поведения и социокультурных особенностях в его/ее стране. | Односторонний диалог-расспрос |

| | | |
|--|---|--|
| Знакомство с особенностями профессиональной деятельности зарубежного коллеги, обсуждение служебных обязанностей, положительных и отрицательных сторон работы | Расскажите о своих служебных обязанностях, плюсах и минусах собственной работы. Поинтересуйтесь о служебных обязанностях Вашего зарубежного коллеги. | Монолог-описание Двусторонний диалог-расспрос |
| Представление своей компании, правил, особенностей и социальной политики | Расскажите о своей компании, правилах и нормах, о том, как компания заботится о работниках, какую поддержку оказывает. | Монолог-описание |
| Обсуждение правил социальной политики компании, сравнение с опытом зарубежных коллег | Поинтересуйтесь, какие правила соблюдаются в компании, как компания Вашего зарубежного коллеги реализует свою социальную политику. | Односторонний диалог-расспрос |
| Обсуждение нововведений на предприятии и связанных с ними проблем | Расскажите о нововведениях на Вашем предприятии, проблемах, обсудите пути их решения. | Монолог-сообщение, диалог-обмен мнениями |
| Интервью при приеме на работу | Ответьте на вопросы во время интервью при приеме на работу: расскажите о своих профессиональных обязанностях, качествах, причинах выбора данной компании и т.д. Поинтересуйтесь у интервьюера об особенностях работы в данной компании, обязанностях, бонусах и т.д. | Двусторонний диалог-расспрос |
| Выбор подходящего кандидата на определенную должность | Обсудите несколько предложенных кандидатур, их сильные и слабые стороны. | Диалог-обмен мнениями |

С целью уточнения потребностей взрослых обучающихся в тех или иных функциональных типах высказывания нами была разработана анкета, предложенная для заполнения 122 слушателям факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов.

Участники опроса должны были отметить, насколько часто им необходимы те или иные основные функциональные типы монологического и диалогического высказывания на иностранном языке в реальной жизни (не на занятии). Вопросы были сформулированы как типичные ситуации общения. Ответы были закодированы следующим образом: 1 – никогда или почти никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто. Результаты анкетного опроса представлены в табл. 2.

Распределение функциональных типов высказывания в зависимости от их потенциальной необходимости для взрослых обучающихся (среднее арифметическое и стандартное отклонение)

| Функциональный тип высказывания | Среднее арифметическое | Стандартное отклонение |
|---------------------------------|------------------------|------------------------|
| Ритуальный диалог | 3,89 | 0,837 |
| Диалог-расспрос | 3,01 | 1,028 |
| Диалог-обмен мнениями | 3,03 | 1,007 |
| Монолог-сообщение | 2,77 | 1,144 |
| Монолог-описание | 2,84 | 1,016 |

Анализ потребностей обучающихся показал, что все функциональные типы высказывания, представленные в образовательных программах в профессионально-трудовой сфере общения, являются востребованными в реальной жизни, а наиболее необходимыми слушатели считают ритуальный диалог, диалог-расспрос и диалог-обмен мнениями.

Реализация данных функциональных типов высказывания взрослыми в диалогической и монологической формах общения, безусловно, имеет свою специфику, которую необходимо учитывать в процессе обучения.

Так, важной характеристикой диалогического общения специалистов является необходимость во взаимодействии с собеседником для решения профессиональных задач, общение развивается «в направлении разрешения проблемы» и, как правило, угасает с ее разрешением [5, с. 4].

Собеседники должны представлять себе цели общения, знать психологические особенности партнера, его ценностные приоритеты и социальный статус, а также ориентироваться в пространственных и временных условиях общения. Партнеры по общению должны удерживать в памяти все предыдущие контакты с данным собеседником, имеющие отношение к данной ситуации, помнить, что и когда было сказано, т.е. использовать опыт совместного общения. Кроме того, говорящий должен осуществлять общение гибко.

Рассматривая диалогическое общение специалистов в профессионально-трудовой сфере, нельзя сказать, что оно во всех случаях является спонтанным и неподготовленным. Так, диалоги часто носят ритуализированный характер, ситуации повторяются, что ведет к появлению определенного набора речевых средств, обслуживающих их. Повторяемость речевых средств приводит к высокой степени предсказуемости реплик собеседника. Кроме того, обсуждение профессиональных проблем зачастую требует подготовки и предварительного сбора информации. Несмотря на то, что не представляется возможным точно предварительно спланировать свои реплики в диалоге, т.к. они зависят от реплик собеседника, говорящий в какой-то степени подготовлен к диалогу, может заранее обдумать свое коммуникативное намерение и средства его реализации.

Диалогическое общение специалистов может проходить в разных формах, наиболее распространенными из которых являются деловая беседа, коммерческие переговоры и деловое совещание, телефонный разговор [6, л. 65–70]. В данной классификации принимаются во внимание такие аспекты, как канал связи, количество участников, степень формальности диалога и отчасти цели коммуникантов, другими словами, в ней учитываются возможные ситуации общения. В каждой из этих ситуаций возможно решение различных коммуникативных проблем, более того, общение может проходить не только в форме диалога, могут иметь место и монологические вставки.

Эта особенность процесса общения отмечается целым рядом исследователей. Так, в некоторых работах монолог рассматривается как один из компонентов диалогического общения, «монолог в диалоге», «монологизированный диалог» [7; 8].

Монологической речи, так же, как и диалогической, свойственна ситуативность: форма и содержание монологического высказывания зависят от ситуации: высказывание планируется с учетом особенностей аудитории, например, принимается во внимание степень их заинтересованности, подготовленности к восприятию и пониманию информации и т.д. Компоненты ситуации (место, время, предмет общения, участники) могут меняться, и в зависимости от этого говорящий должен быть способен осуществлять общение гибко, внося изменения в свой первоначальный план под влиянием обстоятельств.

Монологическое высказывание характеризуется точным следованием теме, связностью и логичностью, является развернутым. Достижение таких характеристик возможно благодаря тому, что монолог – организованный вид речи, который функционирует с помощью способности длительное время концентрировать внимание, своевременно извлекать из памяти нужные факты, кроме того, во время порождения монологического высказывания имеет место активная деятельность мышления по увязыванию результатов прошлого и настоящего момента в единое целое, по определению содержания, согласующегося с коммуникативным намерением, темой, ситуацией общения [Там же].

Данные характеристики, безусловно, верны и для монологических высказываний в ситуациях профессионального общения специалистов, которые носят официальный и/или публичный характер, при этом говорящий, как правило, не ожидает перебивания своей речи со стороны аудитории.

В других условиях, когда общение специалистов не определяется строго регламентом, носит диалогический характер, говорящий ожидает прерывания и, следовательно, старается выразить свою мысль, зная о дефиците времени. В результате монологическое высказывание может в какой-то степени лишиться структурности, связности и логичности, в нем допускается неполнота, его грамматическое оформление может иметь много общего с диалогическим высказыванием [8, л. 47].

В профессиональном общении взрослых могут иметь место различные по протяженности и мотивированности монологи, что касается их коммуникативной функции, то анализ литературы, опыт работы и наблюдения пока-

зывают, что наиболее типичными являются монолог-описание, монолог-сообщение и монолог-рассуждение [7; 9]. По стилистическим особенностям большинство монологов в профессионально-трудовой сфере деятельности являются нейтральными.

С методической точки зрения важно рассмотреть такие особенности монолога, как степень его подготовленности и продуктивности (самостоятельности). По первому параметру монологические высказывания как по форме, так и по содержанию делятся на подготовленные, частично подготовленные и неподготовленные [9]. В реальном общении говорящий может наметить план высказывания, отдельные положения или детально подготовить весь текст, например, официальную речь или лекцию. В процессе планирования монологического высказывания, как правило, используются разнообразные опоры (тексты, схемы, планы). К неподготовленным, по мнению М. В. Ляховицкого, относятся высказывания, являющиеся реакцией на услышанную реплику, все то, что предполагается как спонтанное, без выделения времени для планирования [10, с. 119].

Как подготовленные, так и неподготовленные высказывания могут быть продуктивными и репродуктивными. Если мы имеем дело с репродуктивным монологом, речевая деятельность по его продуцированию ориентирована на восприятие, переработку и последующее воспроизведение полученной информации [11, л. 25], при этом содержание (и в некоторых случаях форма) носит заданный характер, однако степень этой заданности может быть различной, варьируясь от близкого к тексту пересказа, до использования идей источников для выражения своих мыслей. Продуктивный монолог не предусматривает непосредственного использования каких-либо внешних источников для его порождения: говорящий выражает свои мысли с опорой на собственные знания и опыт.

Обобщая сказанное, на основании анализа литературы и опыта работы можно сделать вывод, что монологические высказывания взрослых в сфере профессионально-трудового общения носят, как правило, подготовленный или частично подготовленный характер, говорящий при подготовке высказывания использует различные источники информации, т.е. высказывание является в некоторой степени репродуктивным [7; 8].

Рассмотрев психолого-педагогические особенности устного иноязычного общения взрослых, мы пришли к заключению, что его коммуникативная составляющая представляет для обучающихся наибольшую трудность, следовательно, необходимо сосредоточиться на их обучении средствам и способам ее осуществления, к которым, прежде всего, относится речевая деятельность, в частности, говорение как наиболее сложный ее вид для данного контингента обучающихся.

Обучая взрослых, необходимо максимально учитывать контекст их деятельности, в учебных ситуациях общения должны решаться задачи, приближенные к реальным. В процессе решения таких задач обучающиеся задействуют те же когнитивные процессы и выступают в тех же социальных

ролях, которые они используют в профессионально-трудовой сфере в жизни. Кроме того, важно принимать во внимание типичные ситуации и формы общения (диалогическую и монологическую речь) и проводить обучение с учетом их особенностей в контексте профессионального общения специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Издат. корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
3. *Астафурова, Т. Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: лингвистический и дидактический аспекты : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. Н. Астафурова. – М., 1997. – 324 л.
4. *Парыгин, Б. Д.* Анатомия общения: учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 301 с.
5. *Изаренков, Д. И.* Обучение диалогической речи [Текст] / Д. И. Изаренков. – 2-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1986. – 150, [2] с.
6. *До Конг Чунг.* Деловое общение в системе речевой подготовки иностранных студентов-экономистов в сфере предпринимательской деятельности: основные формы речи и процесс обучения им: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / До Конг Чунг. – М., 2005. – 458 л.
7. *Покусаева, Т. Н.* Обучение студентов-лингвистов монологическому высказыванию на основе проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Н. Покусаева. – Волгоград, 2006. – 196 л.
8. *Сунцова, Е. Н.* Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов: английский язык, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Н. Сунцова. – Томск, 2005. – 215 л.
9. *Тарасенко, В. В.* Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Тарасенко. – СПб., 2009. – 242 л.
10. *Ляховицкий, М. В.* Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
11. *Улумиев, А. А.* Обучение монологической речи на русском языке студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Улумиев. – М., 2003. – 198 л.

The article discusses the peculiarities of professionals' communication: typical situations and communicative purposes. The author focuses on the monologues and dialogues in the context of professional communication and arrives at the conclusion that they are usually formal, follow certain patterns, therefore utterances are neutral in register and often completely or partly prepared.

Поступила в редакцию 11.05.2019

Н. Т. Ерчак

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕАДЕКВАТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОГЕННОЙ СИТУАЦИИ

Статья касается затруднений, испытываемых отдельными студентами в процессе усвоения психологии. Неэффективная организация изучаемого материала в сознании и низкая результативность учебной деятельности могут наблюдаться при усвоении практически любой дисциплины, включая иностранные языки. Анализ высказанных суждений, отражающих невысокий уровень речевого развития и слабую подготовку по предмету, свидетельствует о важности обретения психологическими терминами таких речевых качеств, как точность, осознанность, информативность.

Изучение новой области знаний сродни усвоению нового иностранного языка. Ибо в любой области науки есть своя терминология, свой специфический словарь, значения слов в котором отличаются от таковых в повседневной жизни. Так, даже в относительно небольшом психологическом словаре содержится около 1 000 статей, раскрывающих содержание наиболее важных психологических понятий. Это примерно столько, сколько требуется слов для общения на бытовом уровне. Следует заметить, что, наряду с собственно психологическими терминами и понятиями, в современной психологии используется и большое число слов, заимствованных из смежных областей знаний, но получивших в психологии вполне определенный дополнительный смысл. И этот процесс будет интенсивно продолжаться и в будущем.

Как и в новом средстве общения, в психологии слова-термины сочетаются с другими словами вполне определенным образом. А по этой причине высказывания, игнорирующие эти требования, звучат довольно странно для человека, который хорошо усвоил психологию. И в то же время они могут показаться вполне приемлемыми для того, кто только слышал о существовании такой науки. Или для того, кто думает, что чем более абстрактные слова используются в речи, чем «умнее» они звучат, тем в большей степени высказывание напоминает науку, психологическую в том числе. Если кто-то говорит на иностранном языке, который мы знаем плохо, нам может показаться, что его речь достаточно беглая и содержательная. Но если это речь на родном языке, то оценка будет совершенно иной. Так, большинство студентов языкового вуза считают, что устный перевод с иностранного языка на родной осуществить легче, чем с родного на иностранный. Но оказывается, что это совсем не так. Сформировавшееся в процессе активной речевой практики чувство языка начинает активно вмешиваться в процесс речепроизводства и возникают многочисленные паузы, необходимые для более адекватного выражения мысли; при наличии временных ограничений нередко отказы от деятельности.

Руководствуясь вышеперечисленными идеями, были отобраны неадекватные высказывания студентов, прозвучавшие во время зачетов, экзаменов, семинарских занятий по психологии. Многие считают, что указанные условия являются стрессогенными, а поэтому и возникают ошибочные суждения. Очевидна необходимость более пристального рассмотрения самого феномена

«стресс», который часто понимается как реакция организма на негативные воздействия внешней среды. Но основатель учения о стрессе Ганс Селье определил его как неспецифическую реакцию организма на любое предъявленное ему требование, выделив три стадии его протекания [1]. На первой стадии организм сталкивается с неким возмущающим фактором среды и пытается приспособиться к нему (стадия тревоги), на второй – происходит адаптация к новым условиям (стадия сопротивления, предполагающая более высокий уровень расходования энергии), на третьей, наступающей при условии, что действие стрессора затягивается на длительный период, может иметь место истощение или дистресс. Поскольку стресс связан с любой деятельностью, избежать его можно только ничего не делая. Кроме вредоносного дистресса Г. Селье подчеркивает важную роль полезного стресса, который тонизирует работу организма, способствует мобилизации его защитных сил. А условиями, инициирующими его возникновение, служат: позитивный эмоциональный фон, опыт решения подобных проблем в прошлом, положительный прогноз на будущее, одобрение усилий учащегося со стороны окружающих, наличие достаточных ресурсов для преодоления стрессовой ситуации. Большинству людей в равной мере не нравится как отсутствие стресса, так и его избыток. В целом же для каждой деятельности требуется вполне определенный уровень стресса, а значит, далеко не всегда целесообразно его минимизировать, нередко даже, наоборот, следует повысить его интенсивность для мобилизации всех ресурсов личности для достижения цели.

Адекватное понимание сущности стресса позволяет прийти к мысли, что неэффективные ответы или действия во время каких-либо испытаний далеко не всегда являются следствием стресса или дистресса. Причина кроется прежде всего в некачественной организации собственной учебной деятельности, в стремлении избежать требуемых ею умственных усилий. Становится очевидным тот факт, что без надлежащего понимания значений психологических слов-терминов суждения студентов о предмете могут оказаться странными и даже абсурдными. Анализ подобных высказываний достаточно красноречиво свидетельствует о развитии их сознания, под которым, согласно Н. И. Чуприковой, понимается высший и системно-упорядоченный уровень отражения действительности [2]. Автором выделяются три формы сознания, одна из которых – структурная – имеет самое непосредственное отношение к обсуждаемой проблеме. Итак, под структурной формой сознания понимается «более или менее упорядоченная отражательно-знаковая система, складывающаяся в мозгу каждого человека в процессе его жизни в результате практической деятельности, усвоения языка, существующей системы знаний и его личных познавательных усилий по познавательному упорядочиванию явлений действительности» [2, с. 25]. В. П. Зинченко обратил внимание на функции сознания, к числу которых он относил отражательную, порождающую (креативную), регулятивно-оценочную и рефлексивную [3]. Последнюю он считал основной, характеризующей сущность сознания. Благодаря рефлексии, сознание «мечется в поисках смысла бытия, жизни, деятельности: находит, теряет, заблуждается, снова ищет, создает новый и т.д. Оно напряженно работает над причиной соб-

ственных ошибок, заблуждений, крахов» [3, с. 18]. Б. М. Величковский отмечает наличие в современной психологии тенденции идентифицировать сознание с рабочей памятью и вниманием и обосновывает целесообразность различения этих феноменов [4]. В частности, внимание, по его мнению, обеспечивает направленность психических процессов на решение некоторой задачи, тогда как *сознание* охватывает более широкий круг явлений. Так, человек может интроспективно наблюдать за потоком сменяющихся друг друга впечатлений и мыслей в состоянии безмятежного покоя, не преследуя при этом никакой конкретной задачи.

Думается, что студенческие высказывания могут дать возможность судить о том, насколько упорядочена отражательно-знаковая система каждого автора высказывания, насколько эффективны их личные познавательные усилия. Чтобы уровень развития их сознания, обеспечивающий понимание человеческой сущности, был нагляднее, зафиксированные высказывания сгруппированы по нескольким темам.

Мозг и психика: 1) Мозг и психика тесно связаны между собой. 2) Когда в организме возникает реакция, она переходит в мозг.

Ощущения и восприятия: 1) Ощущения могут быть объективными и... субъективными. 2) Ощущения помогают воспринимать бытовые гаммы. 3) Ощущения – это проекция различных материальных чувств на сознание человека. 4) Восприятие – это картина мира.

Память: 1) Память во многом зависит от прошлого опыта человека. 2) Память можно разделить на генетическую и социальную. Социальная память зависит от социальных условий окружающей среды. 3) Память бывает сознательная и бессознательная.

Эмоции: 1) Эмоции – это отражение психики. 2) Эмоции – это психологический процесс, который возникает у человека при каких-либо явлениях. 3) Мы можем испытывать стресс после сильно пережитого события, которое нас потрясло. 4) Эмоции не всегда вызывают положительные чувства. 5) Эмоции возникают на лице, а чувства – внутри. 6) Эмоции – это внутренние чувства и проявление этих чувств. 7) Отрицательные эмоции (стыд, страх, гнев, печаль, горе) отрицательно влияют на психику человека, его действия. Под действием каждой из этих эмоций человек склонен совершать отрицательные поступки.

Личность и сознание: 1) Сознание бывает осознанное и неосознанное. 2) Рефлексия – это когда человек высказывает мысли на какой-либо счет. 3) Каждый человек рождается с определенным набором наследственности. 4) Наследственность бывает врожденной. 5) Самооценка бывает вменяемая и невменяемая. 6) Выделяется хороший и плохой суперэго. 7) Индивидуальность – это свойство человека как личности.

Речь: 1) Основной частью речи является язык. 2) Ребенок в полтора года начинает произносить звуки.

Воля: 1) Воля – это познавательный процесс, которым можно управлять.

Навыки и знания: 1) С помощью навыков можно развивать мышление, память. 2) Навыки – это знания. 3) Навык – это способность человека узнавать что-то с помощью психики. 4) Привычка – это как потребность поесть.

Темперамент: 1) Темперамент – это свойство, которое человек применяет в разных сферах деятельности.

Способности: 1) Способности – это врожденный вид психических действий. 2) Способности не всегда хорошо влияют на человека. 3) Задатки – это наиболее развитые способности, для которых человек не предпринимает особых усилий и получает от этого удовольствие. 4) Задатки – это более высокая ступень способностей, отвечает даже больше творческим потребностям, нежели способности, которые больше нужны для выживания.

Попытаемся проанализировать приведенные суждения и выявить причины, способствующие их появлению. Начнем с утверждений, касающихся *мозга и психики*, в частности, с утверждения о том, что *мозг и психика тесно связаны между собой*. По сути дела, значимость такого суждения равноценна утверждению, что цветок и горшок, в котором он растет, тоже тесно связаны. Подобную связь можно узреть и между лампой и столом, на котором она стоит. Короче говоря, речь здесь может идти о любой ассоциации по смежности. Рассуждения же о мозге и психике не могут быть выражены столь примитивным образом. Ведь психика – это идеальное отражение мира, тогда как мозговые механизмы, осуществляющие это отражение – вполне материальны. А, следовательно, существующая между ними связь представляет собой одну из сложнейших научных проблем, суть которой данным студентом явно не постигнута. Второе утверждение из этой же тематики свидетельствует о том, что слова, употребляемые автором, не обрели необходимых качеств, которые позволяли бы эффективно использовать их в речи [5]. Прежде всего, речь идет о таком качестве, как точность, под которой понимается умение облекать выражаемую мысль в наиболее подходящие слова и языковые структуры. Несомненно, наблюдается низкий уровень развития такого речевого качества, как образность, под которой понимается тесная взаимосвязь между словом и тем образом-представлением, которое это слово называет. Можно предположить, что у автора высказывания образ, связанный со словом *организм*, и образ, называемый словом *мозг*, представлены как отдельные феномены. Организмом принято называть любое живое создание независимо от его строения и размеров. Мозг же представляет собой орган, как элемент некой их совокупности, составляющей целое – организм. Целесообразно упомянуть и об отсутствии такого речевого качества, как осознанность, которое обеспечивает говорящему возможность давать себе отчет о том, насколько произносимая им речь соответствует формирующейся в сознании мысли. А вот мысль как раз и не отличается определенностью, так как говорящий имеет очень смутное представление о человеческом организме и, возможно, еще сохраняет веру в то, что распоряжения о всех реакциях и движениях дает сердце.

Рассмотрим теперь характеристику таких познавательных процессов, как *ощущения и восприятия*, сложившуюся в сознаниях отдельных студентов. Деление ощущений на объективные и субъективные свидетельствует о том, что у автора высказывания низкий уровень сформированности таких качеств речи, как осознанность и точность. Осознанность позволяет говорящему понимать, насколько употребляемые лексические единицы соответ-

ствуют намерению. Благодаря этому качеству возможна своевременная коррекция формирующегося суждения. Но если ее не последовало, то, возможно, и осознания не было. Явно не хватает здесь и такого качества речи как точность, предполагающая достаточную степень дифференциации лексических единиц. Наличие этих качеств можно объяснить функционированием так называемого детектора ошибок, выявленного Н. П. Бехтеревой [6]. Это своего рода матрица «так надо» – сконденсированный опыт человека. Если действие не соответствует матрице, детектор «подает» сигнал рассогласования. Аналогичная мысль может быть высказана и в отношении всех остальных суждений из этой области, за исключением последнего: *Восприятие – это картина мира*. С одной стороны, если это суждение рассматривать как определение понятия, то налицо нарушение логического требования соразмерности; с другой – используемым лексическим единицам явно не хватает такого качества, как точность.

Первое суждение о *памяти (память во многом зависит от прошлого опыта человека)* позволяет заключить, что для автора суждения память и прошлый опыт человека – разные явления, объединенные причинно-следственной связью. Игнорируется факт, что прошлый опыт хранится в памяти, и вне памяти он просто невыносим. Деление памяти на генетическую и социальную, сознательную и бессознательную, скорее, результат смешения в сознании студента таких психологических понятий, как следствие поспешного или поверхностного уровня обработки изучаемого материала.

Первые два суждения, касающиеся психологии *эмоций*, свидетельствуют о том, что у их авторов детектор ошибок явно отключен. По этой причине образуются цепочки слов, организованные во фразу в соответствии со структурой русского языка, но не имеющие смысла для слушателя или читателя. Третье суждение, касающееся стресса, свидетельствует о неспособности студента адекватно оценивать этот феномен. Основная причина опять таки в отсутствии точности в употребляемом термине *стресс*. Ведь если бы в сознании автора присутствовало определение, данное Г. Селье, понимавшего стресс как неспецифическую реакцию организма на любое воздействие, то его появление *после* интенсивно пережитого события было бы несовместимо с этим определением. Автор четвертого утверждения не в состоянии отличить эмоции от чувств, так как, с одной стороны, не знает определения этих понятий, а с другой – не понимает их связи между собой. Авторы пятого и шестого суждений явно не отличаются наблюдательностью и, видимо, мало интересуются как собственной психикой, так и психикой других людей. К тому же определение понятия *эмоции* через понятие *чувства*, пусть даже и *внутренние*, можно считать тавтологией, когда определяемый предмет определяется через самого же себя. Последнее суждение по этой тематике позволяет думать, что студент, его сформулировавший, не понимает, что эмоции – это компонент психики, а не что-то внешнее по отношению к ней. Неадекватно оценивается роль отрицательных

эмоций, обеспечивающих адаптацию человека к изменчивым условиям среды. Если понаблюдать за собственным поведением или поступками других людей, то будет нетрудно обнаружить, что именно отрицательные эмоции часто способствуют успешному преодолению трудностей или удерживают людей от совершения нежелательных действий и поступков. Например, страх способствует тому, что в ситуации опасности человек сможет бежать гораздо быстрее, чем даже на соревнованиях. А стыд не позволит ему совершить какой-нибудь неблагоприятный поступок.

Достаточно много затруднений вызвали понятия *личность и сознание*. Рассмотрим суждение о том, что *сознание бывает осознанным и неосознанным*. На передний план здесь выступает низкий уровень такого качества речи как осознанность. Студенту явно не хватило времени и энергии, чтобы дать себе отчет в том, насколько порожаемое суждение соответствует реальности, а также требованиям формальной логики. Причина видится в низком уровне обработки информации, содержащейся в конспекте или учебнике. Нарушение логического закона противоречия у взрослых встречается, кажется, не так уж часто, но в этом суждении нарушен именно этот закон, гласящий, что не могут быть одновременно истинными две противоположные мысли об одном и том же предмете, взятые в одно и то же время и в одном и том же отношении. В этом же суждении содержится и тавтология: «сознание бывает осознанным» [7]. Утверждение о том, что *наследственность бывает врожденной* – явная тавтология. Второе и третье суждения можно назвать пустыми, не выражающими какой-то конкретной мысли, а пятое и шестое представляют собой элементы «самодельной психологии» – результат «творческих» усилий студента в условиях проверки достигнутого уровня знаний. Иначе говоря, налицо отсутствие такого речевого качества, как информативность.

По сути дела все остальные высказывания являются проявлениями уже рассмотренных выше причин. Так, утверждение, что *язык – основная часть речи*, указывает на случайность отраженных связей между понятиями *речь* и *язык*. Рассматривая термин *язык* как составную часть более широкого по объему понятия *речь*, автор высказывания явно нарушает логические закономерности по причине незнания соответствующих определений. Суждение о ребенке, который начинает произносить звуки только к полутора годам, позволяет предположить, что данный студент имеет о детях весьма смутное представление.

Интересная особенность ряда зафиксированных суждений о психических явлениях заключается в том, что многие из студентов воспринимают их как нечто внешнее, в психику личности не входящее: *воля – это познавательный процесс, которым можно управлять; темперамент – это свойство, которое человек применяет в разных сферах деятельности; с помощью навыков можно развивать мышление, память*. Можно предположить, что темперамент, воля, навык воспринимаются авторами этих суждений как некие инструменты (вроде ножа или молотка), с помощью которых человек может выполнять определенные действия.

Таким образом, анализ суждений, высказанных отдельными студентами во время семинарских занятий, зачетов, экзаменов свидетельствует о том, что их речи свойственны разнообразные логические ошибки, обнаруживается несформированность таких речевых качеств, как осознанность, точность, информативность. Причина их появления – поверхностные уровни обработки информации, получаемой к тому же из источников, которые вряд ли можно считать достаточно качественными. Это, например, материалы отдельных лекций, заимствованных из чужих конспектов, разрозненных статей, обнаруженных в Интернете, поспешное чтение учебников (за один или два дня до проверки знаний). Дело в том, что изучение отдельной науки (или ее раздела) должно привести к формированию некоторого целостного образования в сознании того, кто учится. К сожалению, во всех анализируемых высказываниях этот системно-упорядоченный уровень отражения не просматривается. Есть отдельные лексические единицы, связанные с разными сторонами действительности, включая психологию, но нет надлежащего уровня организации этого элемента сознания. Полноценные знания предмета – это реальность другого уровня, обеспечиваемая организацией слов-понятий, которыми пользуется конкретная наука. Для понимания этой ключевой для постижения сущности познания идеи можно прибегнуть к следующей аналогии. Допустим, кому-то захотелось построить модель самолета из имеющихся в продаже заготовок, которые надо вырезать из плотного картона. Вот все детали вырезаны и лежат на столе. Это модель самолета или же нет? Очевидно, что пока еще не модель. Но если их собрать, превратив в организованную определенным образом совокупность, это уже будет реальность другого, более высокого уровня. В отношении источников знаний можно продолжить аналогию с моделью самолета. Представим, что у нас в распоряжении есть все необходимые составные элементы модели, но одно крыло и хвостовое оперение от самолета «Ла-5», а другое крыло – от «Пе-2», а фюзеляж – от «Ту-104» и т.д. Нетрудно вообразить, насколько проблемной окажется организация этих элементов в модель – образование более высокого уровня, чем собственно исходный набор деталей. Отметим, что изучение психологии по отдельным статьям, выложенным разными авторами в Интернете, весьма напоминает по своему результату построение той самой модели самолета, о которой шла речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Селье, Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1992. – 151 с.
2. *Чуприкова, Н. И.* Сознание как высшая расчлененная и системно-упорядоченная форма отражения и его мозговые механизмы / Н. И. Чуприкова // Психологический журнал – 1981. – Т. 2 – № 6. – С. 16–27.
3. *Зинченко, В. П.* Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.

4. *Величковский, Б. М.* Что такое «сознание»? / Б. М. Величковский // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: материалы VI междунар. междисциплин. конф. Вып. 6 / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 10–21.
5. *Ерчак, Н. Т.* Психология профессиональной речи учителя: учеб.-метод. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск : МГЛУ, 2004. – 143 с.
6. *Бехтерева, Н. П.* Здоровый и больной мозг человека / Н. П. Бехтерева. – М. : АСТ; СПб.: Сова; Владимир: ВКТ, 2010. – 399 с.
7. *Кондаков, Н. И.* Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. М. : изд-во «Наука», 1975. – 717 с.

Some difficulties, experienced by the students while studying psychology, are analyzed in the article. They are likely to happen in the process of learning any subject, foreign languages including. Numerous students' definitions and specifications illustrate the attained level of proficiency in psychology, when the psychological terms don't acquire such speech qualities as informativeness, consciousness and exactness.

Поступила в редакцию 21.01.2019

Е. О. Ганзеева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО УСТНОРЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ АВИАЦИОННЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПРИ ОДНОКРАТНОМ И ПОВТОРНОМ ПРЕДЪЯВЛЕНИИ ЗВУКОВЫХ СООБЩЕНИЙ

В статье рассматривается эффективность восприятия устной речи от удаленного источника авиационными специалистами, описывается зависимость эффективности понимания иноязычного устноречевого высказывания на английском языке от индивидуальных особенностей самого слушающего (степени развитости речевого слуха, памяти, внимания и т.д.) Особое внимание уделяется сравнительному анализу качественно-количественных характеристик эффективности восприятия устноречевого высказывания в условиях однократного и двукратного предъявления.

Эффективность восприятия и понимания иноязычной речи на слух у авиационных специалистов является важнейшим фактором, обеспечивающим безопасность авиационной отрасли (термин *понимание* дан. в документе ИКАО 9835: *Comprehension is the ability to recognize and understand speech*) [1]. Для безопасного и эффективного осуществления своей профессиональной деятельности авиационные специалисты должны быстро и точно понимать общие, конкретные, или связанные с работой, темы, осмысливать передаваемую информацию и оперативно реагировать на возникновение нестандартных ситуаций в воздушном движении.

Безусловно, эффективность понимания иноязычного устноречевого высказывания зависит, с одной стороны, от самого слушающего (от степени развито-

сти речевого слуха, памяти, от наличия у него внимания, интереса и т.д.), с другой – от условий восприятия (темпоральных характеристик, количества и формы предъявлений, продолжительности звучания) и, наконец, от лингвистических особенностей – языковых и структурно-композиционных сложностей речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям авиационных специалистов.

Но, учитывая тот факт, что а) основной частью английского языка, используемого авиационными специалистами в переговорах «воздух – земля», является фразеология радиообмена (ФРО), отличительными признаками которой можно назвать ограниченность лексики, однозначность лексических единиц, отсутствие сложных грамматических конструкций и особые правила произношения, и б) невозможность повлиять на степень развитости речевого слуха, памяти участников переговоров в момент общения, мы считаем, что эффективность понимания звукового сообщения в данных условиях во многом будет зависеть от условий восприятия, а именно от количества предъявления звуковых сообщений.

Для подтверждения или опровержения нашей гипотезы было принято решение провести экспериментальное исследование эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания у авиационных специалистов при однократном и повторном предъявлении звуковых сообщений. Характер решаемой проблемы, цель и задачи исследования вызвали необходимость использования таких методов, как наблюдение, анкетирование, тестирование и лабораторный эксперимент.

В исследовании принимали участие 40 курсантов 4 и 5 курса Белорусской государственной академии авиации. Испытуемые были разделены на 2 равные группы. Одной группе материал предъявлялся однократно, тогда, как вторая группа испытуемых слушала звуковые сообщения 2 раза. Все испытуемые приняли участие в эксперименте добровольно.

В качестве *независимой переменной* в эксперименте использовались 16 отдельных звуковых файлов радиообмена «воздух – земля». *Зависимой переменной* явилась полнота восприятия иноязычной речи от удаленного источника. Экспериментатор наблюдал за ходом эксперимента для контроля и фиксации побочных переменных, а также для исключения их возможного влияния на процесс и результат восприятия речи.

В качестве стимульных предъявлялись звуковые сообщения реальных переговоров между диспетчерами управления воздушным движением и членами летного экипажа. Подбор стимульного материала осуществлялся следующим образом:

1. В 8 сообщениях использовалась только стандартная фразеология радиообмена согласно требованиям Международной организации гражданской авиации ИКАО, тогда как в остальных 8 сообщениях имели место случаи использования нестандартной фразеологии.

2. 4 сообщения были записаны со скоростью звучания более 140 слов в минуту. Скорость звучания остальных сообщений соответствовала требова-

ниям ИКАО и составила 100–120 слов в минуту. Кроме того, в 2 сообщениях была нарушена целостность звукового потока, а именно имели место затяжные паузы, повторы слов, четко прослушивались радиопомехи и фоновый шум.

3. 8 сообщений звучали с акцентом (французский, немецкий, китайский и американский).

При выборе звуковых файлов стимульного материала соблюдались следующие условия: соответствие формата передачи информации требованиям Международной организации гражданской авиации ИКАО, содержательная доступность, информативность, лексическая доступность.

Длительность каждого предъявления звукового файла составляла от 20 секунд до 2 минут. Подача стимульного материала осуществлялась с компьютера экспериментатора через наушники, чтобы условия проведения эксперимента были максимально приближены к реальным условиям работы авиационного персонала.

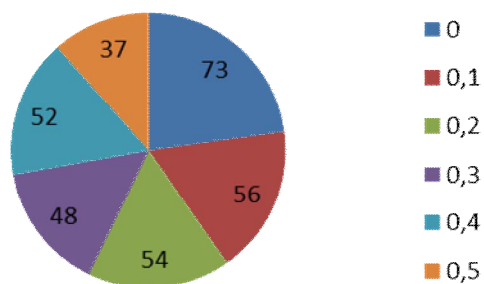
Фиксация зависимой переменной как письменный отчет испытуемых с изложением воспринятого предметного содержания иноязычной устной речи осуществлялась непосредственно после каждого предъявления звукового файла.

Анализ письменных отчетов испытуемых проводился следующим образом: количество воспроизведенных содержательных единиц у испытуемых в отчетах сравнивалось с количеством исходных содержательных единиц звуковых сообщений, в результате чего определялся коэффициент эффективности восприятия иноязычной речи от удаленного источника, рассчитываемый по формуле $K_{эф} = KB/KC$, где $K_{эф}$ – коэффициент эффективности восприятия иноязычной речи от удаленного источника, KB – количество воспроизведенных содержательных единиц у испытуемых в отчетах, а KC – количество исходных содержательных единиц звукового сообщения. Как видно из формулы, коэффициент эффективности восприятия иноязычной речи от удаленного источника прямо пропорционален количеству воспроизведенных содержательных единиц у испытуемых в отчетах: чем больше содержательных единиц уловил испытуемый, тем больше числовое выражение коэффициента эффективности восприятия устноречевого сообщения и тем ближе оно к 1.

Под *содержательными единицами* звукового сообщения мы понимаем отдельные элементы содержания, несущие любую профессионально значимую информационную нагрузку.

В ходе эксперимента нам удалось выяснить, что коэффициент эффективности восприятия различных звуковых сообщений в группе с однократным предъявлением материала не превышает отметки 0,5, тогда как в группе с двукратным звучанием он колеблется от 0,5 до 1, причем $K_{эф} = 0,5$ во второй группе является наименьшим показателем. Данные представлены на рис. 1.

При однократном предъявлении



При повторном предъявлении

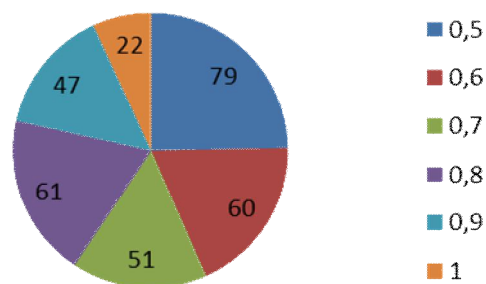


Рис. 1. Коэффициент восприятия иноязычного устноречевого высказывания

В табл. 1 приведены данные эксперимента касательно каждого звукового сообщения в группе с однократным предъявлением стимульного материала (количество человек, имеющих соответственный коэффициент эффективности понимания).

Т а б л и ц а 1

Численные показатели эффективности восприятия звуковых сообщений в группе с однократным предъявлением звукового материала

| Номер звукового файла с примечаниями | Коэффициент эффективности восприятия речи | | | | | |
|--|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 0 | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| | Кол-во человек с соответственным Кэф понимания | | | | | |
| № 1 (французский акцент) | 0 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| № 2 (немецкий акцент) | 0 | 0 | 5 | 5 | 6 | 4 |
| № 3 (китайский акцент) | 3 | 5 | 10 | 0 | 2 | 0 |
| № 4 (американский акцент) | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 | 1 |
| № 5 | 0 | 0 | 2 | 2 | 10 | 6 |
| № 6 (скорость звучания 130–150 слов в мин.) | 8 | 6 | 4 | 2 | 0 | 0 |
| № 7 | 0 | 1 | 4 | 3 | 4 | 8 |
| № 8 (нарушение целостности конструкции) | 14 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| № 9 (французский акцент, не ФРО) | 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 |
| № 10 (немецкий акцент, не ФРО) | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| № 11 (не ФРО) | 1 | 2 | 3 | 6 | 5 | 3 |
| № 12 (не ФРО) | 2 | 2 | 1 | 4 | 7 | 4 |
| № 13 (американский акцент, не ФРО) | 5 | 7 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| № 14 (скорость звучания 130–150 слов в мин., не ФРО) | 10 | 5 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| № 15 (китайский акцент, не ФРО) | 8 | 8 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| № 16 (нарушение целостности конструкции, не ФРО) | 18 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Для сравнения приведем такие же данные в группе с двукратным предъявлением материала (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Численные показатели эффективности восприятия звуковых сообщений
в группе с двукратным предъявлением звукового материала

| Номер звукового файла с примечаниями | Коэффициент эффективности восприятия речи | | | | | |
|--|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 1,0 |
| | Кол-во человек с соответственным Кэф понимания | | | | | |
| № 1 (французский акцент) | 1 | 2 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| № 2 (немецкий акцент) | 3 | 2 | 5 | 5 | 4 | 1 |
| № 3 (китайский акцент) | 9 | 6 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| № 4 (американский акцент) | 7 | 5 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| № 5 | 0 | 0 | 2 | 5 | 10 | 3 |
| № 6 (скорость звучания 130–150 слов в мин.) | 6 | 7 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| № 7 | 0 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| № 8 (нарушение целостности конструкции) | 7 | 5 | 4 | 4 | 0 | 0 |
| № 9 (французский акцент, не ФРО) | 1 | 3 | 4 | 6 | 5 | 1 |
| № 10 (немецкий акцент, не ФРО) | 1 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| № 11 (не ФРО) | 0 | 1 | 3 | 7 | 5 | 4 |
| № 12 (не ФРО) | 2 | 3 | 1 | 4 | 7 | 3 |
| № 13 (американский акцент, не ФРО) | 7 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| № 14 (скорость звучания 130–150 слов в мин., не ФРО) | 7 | 6 | 3 | 4 | 0 | 0 |
| № 15 (китайский акцент, не ФРО) | 10 | 6 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| № 16 (нарушение целостности конструкции, не ФРО) | 18 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |

При сопоставительном анализе полученных данных видно, что эффективность восприятия иноязычного устного речевого высказывания зависит от таких факторов, как:

а) употребление в речи стандартной фразеологии радиообмена, использование которой повышает коэффициент восприятия речи на слух у авиационных специалистов. Так, например, в группе с однократным предъявлением звучания коэффициент эффективности восприятия стимульного материала, содержащего фразеологию радиообмена (звуковые файлы 1–8), равен 0 в 26 случаях, тогда как такой же показатель коэффициента эффективности восприятия материала, содержащего нестандартное использование фразеологии (звуковые файлы 9–16), встречается в 47 случаях, что в 1,8 раз больше;

б) темпоральные характеристики предъявления стимульного материала – коэффициент эффективности понимания звуковых сообщений со скоростью звучания 130–150 слов в мин. значительно ниже, чем коэффициент эффективности понимания сообщений со стандартной для авиационной отрасли скоростью 100–120 слов в минуту. Проведем качественно-количественный анализ коэффициента эффективности восприятия звукового файла 5 (стандартная скорость звучания) и 6 (скорость звучания 140 слов в мин.) в группе с однократным предъявлением стимульного материала. Коэффициент понимания звуковой дорожки № 5 колеблется от 0,2 до 0,5 (0,2 – в 2 случаях, 0,3 – в 2 случаях, 0,4 – в 10 случаях и 0,5 – в 6 случаях). Показатели коэффициента эффективности понимания звукового файла № 6 не поднимаются выше 0,3 (Кэф = 0 в 8 случаях, 0,1 – в 6 случаях, 0,2 – в 4 случаях и 0,3 – в 2 случаях).

в) использование языковых акцентов – качественно-количественные характеристики восприятия устных сообщений, записанных носителями китайского и американского языков, значительно хуже, чем сообщений, звучащих с французским и немецким акцентом. Так, например, Кэф восприятия речевого высказывания при двукратном предъявлении $\leq 0,8$ у 60 % испытуемых для файла № 1 (французский акцент), у 50 % – для файла № 2 (немецкий акцент), у 10 % – для файла № 3 (китайский акцент) и у 20 % – для файла № 4 (американский акцент);

г) нарушение целостности конструкций – фоновые шумы и радиопомехи существенно затрудняют понимание звукового сообщения от удаленного источника и значительно снижают показатели эффективности понимания речи на слух. Так, например, коэффициент эффективности восприятия звукового файла № 8 в группе с однократным воспроизведением не поднимается выше отметки 0,2, причем у 70 % испытуемых Кэф = 0, а максимальный показатель коэффициента эффективности восприятия звукового файла № 16 равен 0,1, при этом 90 % респондентов имеют Кэф = 0;

д) условия восприятия, а именно количество предъявлений звуковых сообщений – в условиях повторного предъявления коэффициент эффективности восприятия как минимум в 2 раза выше, чем при однократном воспроизведении.

Проведем более подробный анализ зависимости коэффициента эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания от количества и формы предъявления стимульного материала. Наибольшую трудность в понимании устноречевого высказывания в обеих группах вызвали сообщения с нарушением целостности конструкций (сообщения 8 и 16). Однако при этом следует отметить, что качественно-количественные характеристики эффективности понимания данных звуковых сообщений в группе с двукратным предъявлением в несколько раз выше, чем в группе с однократным предъявлением. Так, например, количественный показатель Кэф звукового файла № 8 при однократном прослушивании не превышает 0,2, тогда как при повторном прослушивании Кэф колеблется от 0,5 до 0,8.

На рис. 2 наглядно отражаются сравнительные характеристики эффективности понимания данного звукового сообщения в условиях однократного и двукратного представления.

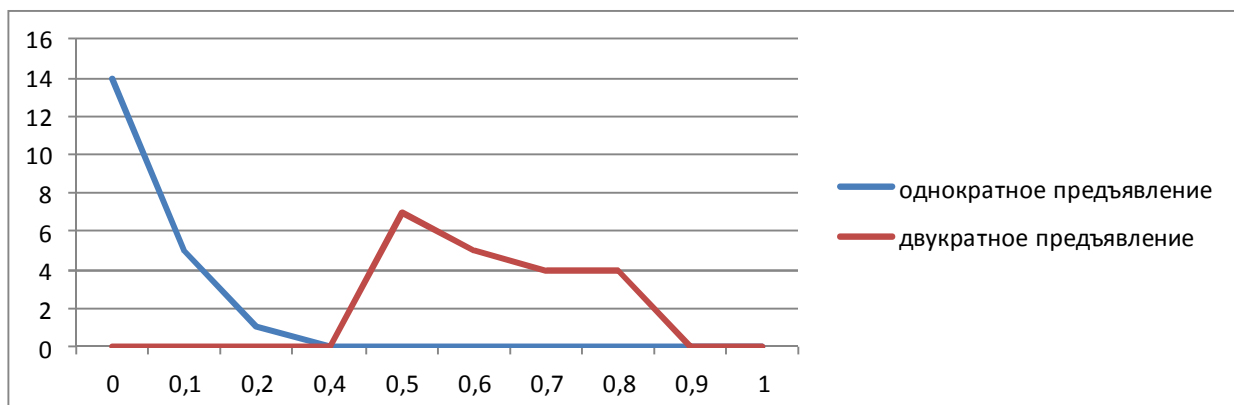


Рис. 2. Качественно-количественные показатели эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания № 8 в условиях однократного и двукратного предъявления

У 18 испытуемых Кэф звукового файла № 16 при однократном предъявлении равен 0, у 2 испытуемых – 0,1. При двукратном предъявлении этого звукового сообщения картина существенно меняется: у 18 испытуемых Кэф составил 0,5, у 1 – 0,6 и еще 1 испытуемый имеет Кэф 0,7 (рис. 3)

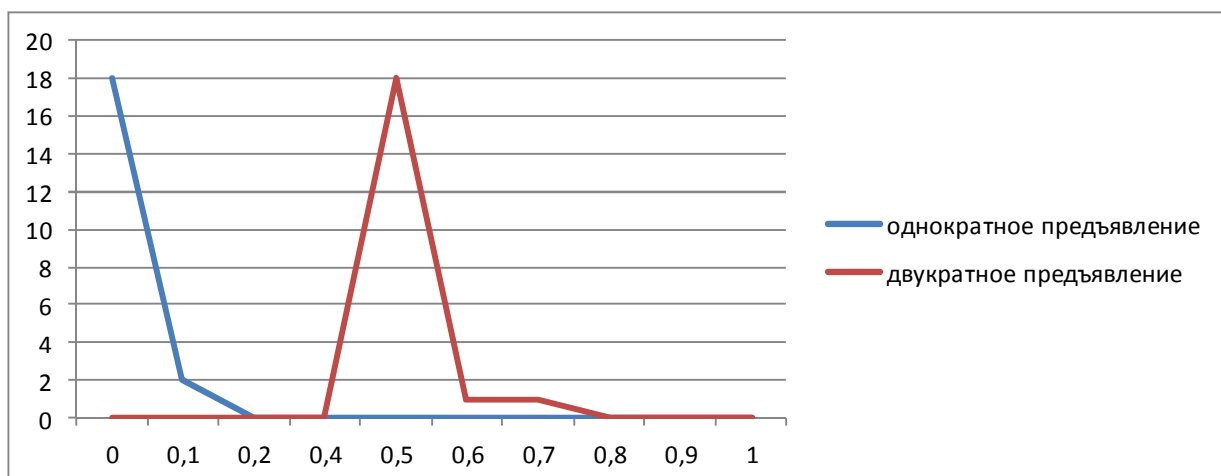


Рис. 3. Качественно-количественные показатели эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания № 16 в условиях однократного и двукратного предъявления

Подобная ситуация наблюдается и при анализе качественно-количественных характеристик восприятия звуковых сообщений № 6 и 14, отличительной чертой которых является высокая скорость звучания (130–150 слов в мин.). При однократном предъявлении звукового материала коэффициент

эффективности понимания звукового сообщения № 6 не превышает 0,3, а при двукратном предъявлении он находится в диапазоне от 0,5 до 0,9, что наглядно видно на рис. 4.

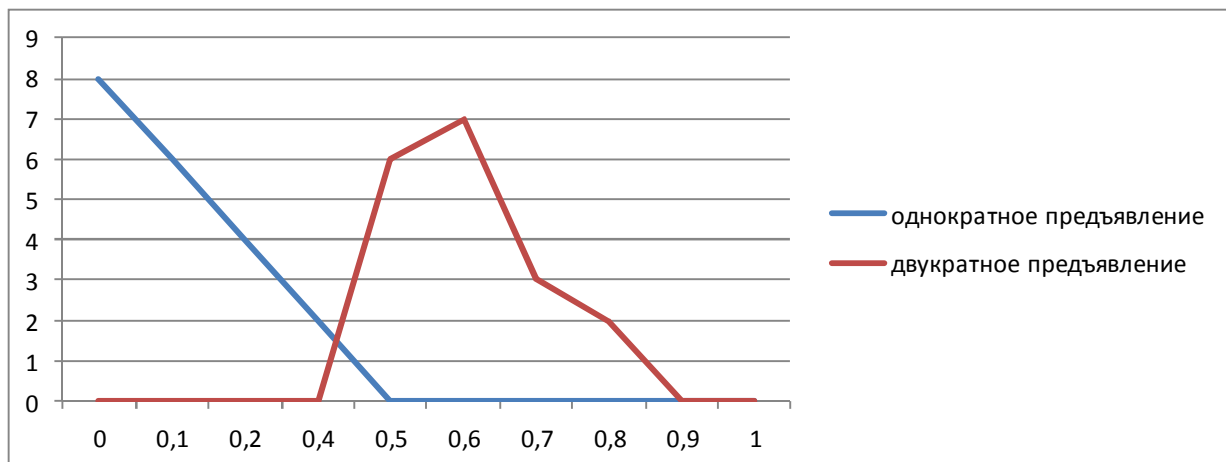


Рис. 4. Качественно-количественные показатели эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания № 6 в условиях однократного и двукратного предъявления

На рис. 5 продемонстрированы изменения коэффициента эффективности восприятия звукового сообщения № 14 при однократном и двукратном прослушивании.

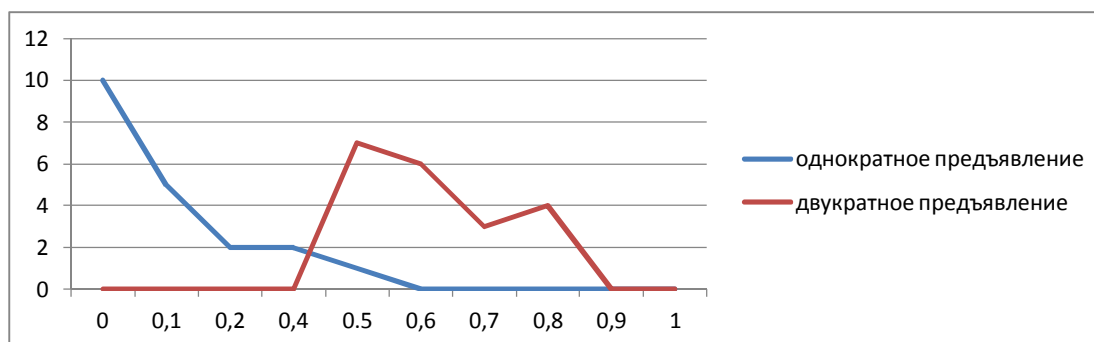


Рис. 5 Качественно-количественные показатели эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания № 14 в условиях однократного и двукратного предъявления

Данный график изменения показателей коэффициента эффективности понимания речи на слух еще раз доказывает, что количественное выражение Кэф в условиях двукратного предъявления изменяется в сторону увеличения.

Принимая во внимание все вышесказанное, мы можем констатировать факт, что эффективность восприятия иноязычного устноречевого высказывания у авиационных специалистов во многом зависит от количества предъявления звуковых сообщений. Как показал эксперимент, в условиях повторного предъ-

явления коэффициент эффективности восприятия как минимум в 2 раза выше, чем при однократном воспроизведении. Таким образом, достигнуть высокой эффективности понимания в условиях радиопереговоров можно при реализации двукратного (при необходимости и многократного) предъявления речевого потока, используя стандартную фразу радиообмена *Say again* 'Повторите'.

Учитывая результаты, полученные в ходе эксперимента, и специфику работы членов летного состава и диспетчеров управления воздушным движением, можно с уверенностью сказать, что безопасность воздушного транспорта напрямую зависит от степени понимания любого иноязычного устноречевого высказывания. Следовательно, повышение эффективности его восприятия в рамках переговоров «воздух – земля» в условиях естественного профессионального общения с целью обеспечения безопасности полетов – первостепенная задача специалистов авиационной отрасли, которая должна реализовываться с учетом потребностей, возникающих в процессе реального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком : Doc 9835 AN/453. – Международная организация гражданской авиации – 2010. – Montréal : ICAO. 2010. – 180 с.

This article presents the results of an experimental study regarding the dependence of the efficiency of speech perception by the aviation specialists on the conditions of perception such as using radio phraseology, integrity of the structure, temporal characteristics, number and form of audio messages presentations. Special attention is paid to the comparative analysis of the qualitative and quantitative characteristics of the listening comprehension effectiveness in the conditions of single and double presentation.

Поступила в редакцию 07.02.2019

*Методика преподавания иностранных языков***О. В. Брич****ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ**

В статье рассматриваются вопросы формирования учебно-познавательной компетенции у учащихся старших классов учреждений общего среднего образования. Представлена характеристика основных этапов формирования данной компетенции. Приводятся примеры заданий с использованием учебных интернет-ресурсов, способствующих развитию учебно-познавательных умений.

В современном языковом образовании происходит смещение акцента с накопления знаний на овладение способами учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей возможность продолжения самообразования в течение всей жизни, что обуславливает необходимость формирования у учащихся учреждений общего среднего образования учебно-познавательной компетенции (УПК) как способности и готовности эффективно управлять своей деятельностью по овладению иностранным языком.

Это предполагает развитие «...умений целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем» [1, с. 3].

Описывая структуру УПК, исследователи придерживаются разных подходов и определяют ее как:

1) готовность к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, т.е. владение определенным набором знаний, умений и опыта самостоятельной деятельности (И. А. Зимняя, Н. М. Комиссарова, С. И. Константинова, В. В. Шаламов);

2) совокупность мотивационного, ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, личностно-преобразующего, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов в различных комбинациях (Е. Р. Антоненко, Н. И. Самойлова, О. В. Харитоновна, Т. В. Шамардина);

3) иерархическую «пирамиду», объединяющую ценностно-ориентирующий, теоретико-информационный и технико-технологический уровни (С. Г. Воровщиков).

Опираясь на предлагаемую С. Г. Воровщиковым модель, в содержании УПК, формируемой в процессе обучения иностранному языку с использованием интернет-ресурсов, мы выделяем следующие компоненты: *личный* (предполагающий сформированность личностных и волевых качеств),

когнитивный (включающий знания о различных способах осуществления учебно-познавательной деятельности), *деятельностный* (состоящий из общеучебных и специальных умений, определяемых видами речевой деятельности) и *оценочный* (подразумевающий владение приемами самоконтроля, самооценки и т.п.) [2, с. 76–77].

Необходимость формирования УПК подтверждается и результатами анкетирования, проведенного нами среди учащихся 9–11 классов учреждений общего среднего образования. Более половины респондентов указали на наличие трудностей в постановке целей учебно-познавательной деятельности, планировании своей работы, подборе учебного материала и осуществлении самооценки собственной учебно-познавательной деятельности и ее результатов.

Поскольку практически все респонденты (96 %) считают Интернет доступным, увлекательным и эффективным средством обучения, представляется целесообразным использовать дидактический потенциал интернет-ресурсов для формирования у учащихся УПК в процессе обучения иностранному языку.

К числу этих ресурсов, вслед за П. В. Сысоевым [3], мы относим веб-квест (*WebQuest*), «Коллекцию примеров» (*Subject Sampler*) и «Поиск сокровищ» (*Treasure Hunt*). Они предоставляют учащимся возможность самостоятельно планировать свою деятельность, выбирать адекватные способы и необходимые средства для решения учебно-познавательной задачи, исходя из личных предпочтений и когнитивных особенностей. Такого рода деятельность предполагает также использование, анализ и интерпретацию различных источников информации (текстовых, графических, аудиовизуальных). Все это способствует развитию общеучебных и специальных умений учащихся, составляющих деятельностный компонент УПК.

Этапы формирования УПК мы выделяем соответственно этапам учебно-познавательной деятельности, а именно: *вводно-мотивационный*, *процессуальный* и *рефлексивно-оценочный*.

Вводно-мотивационный этап необходим для стимулирования учащихся к учебно-познавательной деятельности, с целью осознания ими личностной значимости данного вида деятельности для успешного овладения иностранным языком.

На этом этапе осуществляется введение учащихся в тему/ситуацию общения посредством предъявления и последующего обсуждения различного рода мотивирующих видеофрагментов, размещенных в Интернете на платформах YouTube, YandexVideo и т.п.

Процессуальный этап подразумевает выполнение комплекса учебно-познавательных заданий в рамках изучаемой темы/ситуации общения.

Сущность данного этапа состоит в том, что учащийся включается в процесс и оказывается перед необходимостью самостоятельно решить поставленную учебно-познавательную задачу, т.е. продумать способ дей-

ствий по ее решению, исходя из поставленной цели и анализа условий решения. Однако для того, чтобы обучающийся мог сделать это самостоятельно, необходимо управлять этой деятельностью с помощью определенных средств управления. В связи с этим процессуальный этап состоит из трех стадий учебно-познавательной деятельности:

- 1) управляемая;
- 2) частично управляемая;
- 3) самостоятельная.

В контексте нашего исследования управляемая учебно-познавательная деятельность предполагает выполнение учащимися учебно-познавательных заданий воспроизводящего характера. Они выполняются с использованием учебного интернет-ресурса «Поиск сокровищ» и предусматривают развитие следующих групп умений общеучебных и специальных.

Общеучебные умения:

а) учебно-информационные:

- использовать различные источники информации (в том числе интернет-ресурсы),
- осуществлять поиск необходимой информации в предложенном источнике,
- находить необходимую информацию в прочитанном/ прослушанном/ просмотренном фрагменте;

б) учебно-логические:

- группировать выделенные факты по логическим или хронологическим критериям,
- отделять главную информацию от второстепенной.

Специальные умения:

а) чтения:

- полно и точно понимать факты/детали прочитанного текста,
- определять главную идею прочитанного текста;

б) восприятия и понимания иноязычной речи на слух:

- относительно полно и точно понимать факты/детали прослушанного текста,
- определять главную идею прослушанного текста;

в) говорения:

- передавать основное содержание прочитанного/прослушанного текста;

г) письменной речи:

- делать выписки искомым сведений, суждений, аргументов.

Приведем пример самостоятельной работы учащихся с учебным интернет-ресурсом «Поиск сокровищ» по теме «Media in Great Britain». Учащимся предлагается выполнить воспроизводящие задания информационного, логического и коммуникативно-презентационного характера, направленные на развитие перечисленных выше учебно-познавательных умений:

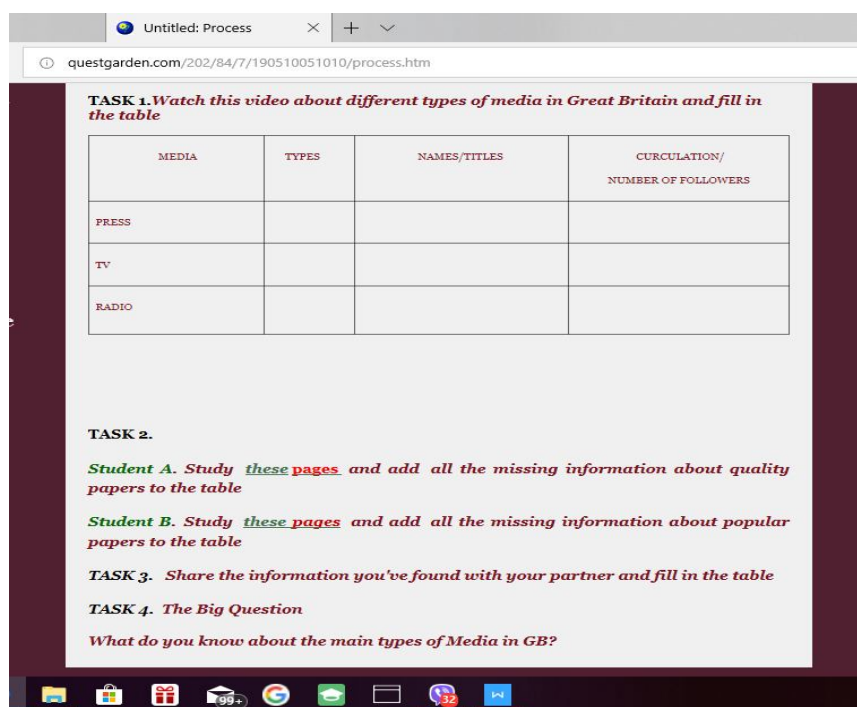


Рис.1. «Treasure Hunt» по теме «Media in Great Britain»

Частично управляемая учебно-познавательная деятельность характеризуется большей степенью самостоятельности учащихся при выполнении учебно-познавательного задания, что достигается за счет использования формата веб-квеста (*WebQuest*). Следуя четко прописанному учителем алгоритму, при выполнении веб-квеста учащиеся все же сталкиваются с заданиями, не имеющими единственно верного ответа, которые побуждают их самостоятельно выбирать способы решения поставленной задачи. Кроме того, они начинают осуществлять рефлексивную самооценку учебно-познавательной деятельности и ее результата в области изучения иностранного языка в соответствии с предлагаемыми учителем критериями.

На данном этапе управление учебно-познавательной деятельностью учащихся должно постепенно переходить от непосредственного к опосредованному. Учитель все больше выступает в роли консультанта, привлекая учащихся к совместному анализу выполняемой деятельности, обращая особое внимание на ее качественную сторону и приучая учащихся к взаимоконтролю и самоконтролю. Это осуществляется с помощью реконструктивных заданий.

Выполнение данного типа заданий способствует развитию следующих учебно-познавательных умений:

Общеучебные умения:

а) учебно-управленческие:

- распределять время, необходимое для решения учебно-познавательной задачи,
- участвовать в совместной учебно-познавательной деятельности;

б) учебно-информационные:

- осуществлять поиск необходимой информации в нескольких источниках, предложенных учителем;

в) учебно-логические:

- устанавливать логическую/хронологическую связь фактов/ событий, описываемых в прочитанном/прослушанном тексте, просмотренном видеофрагменте,

- предвосхищать возможное развитие/завершение действий, событий, описываемых в прочитанном/прослушанном тексте, просмотренном видеофрагменте.

Специальные умения:

а) чтения:

- сопоставлять описываемые в тексте события/факты;

б) восприятия и понимания иноязычной речи на слух:

- описывать события/факты из прослушанного текста;

в) говорения:

- высказывать собственное мнение о прочитанном/ прослушанном/ увиденном;

г) письменной речи:

- составлять план собственного высказывания,

- представлять результаты поисковой деятельности в письменной форме (доклад, презентация, резюме и т.д.).

Оценочные умения:

а) оценки информации:

- оценивать полноту/достаточность предлагаемой информации,

- оценивать достоверность информации;

б) рефлексивной самооценки:

- оценивать собственную учебно-познавательную деятельность согласно предложенным критериям.

В качестве примера развития вышеперечисленных умений рассмотрим веб-квест «What makes a good newspaper?» (рис. 2, 3, 4, 5).

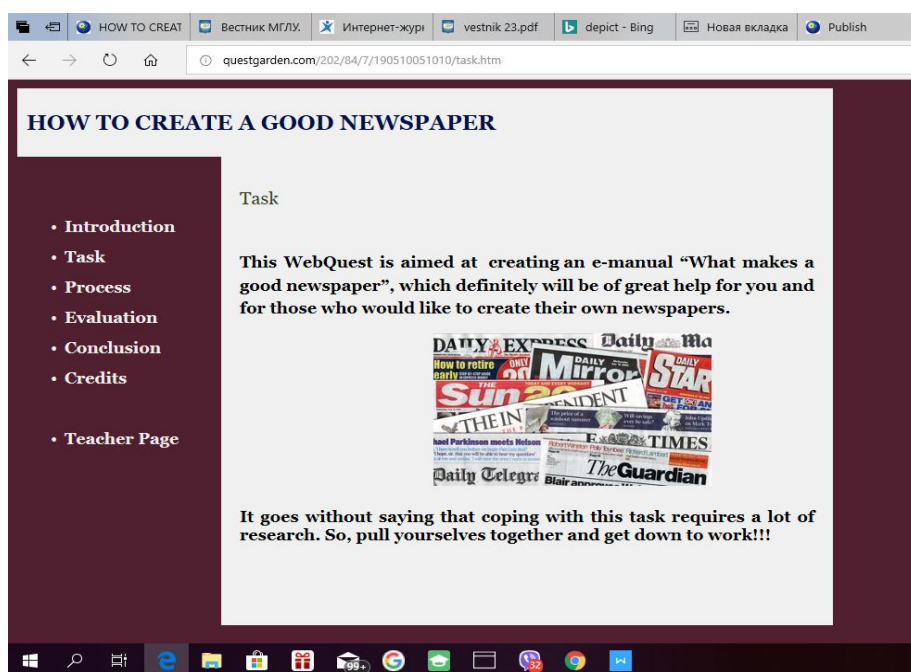


Рис. 2. Веб-квест «What makes a good newspaper?». Task

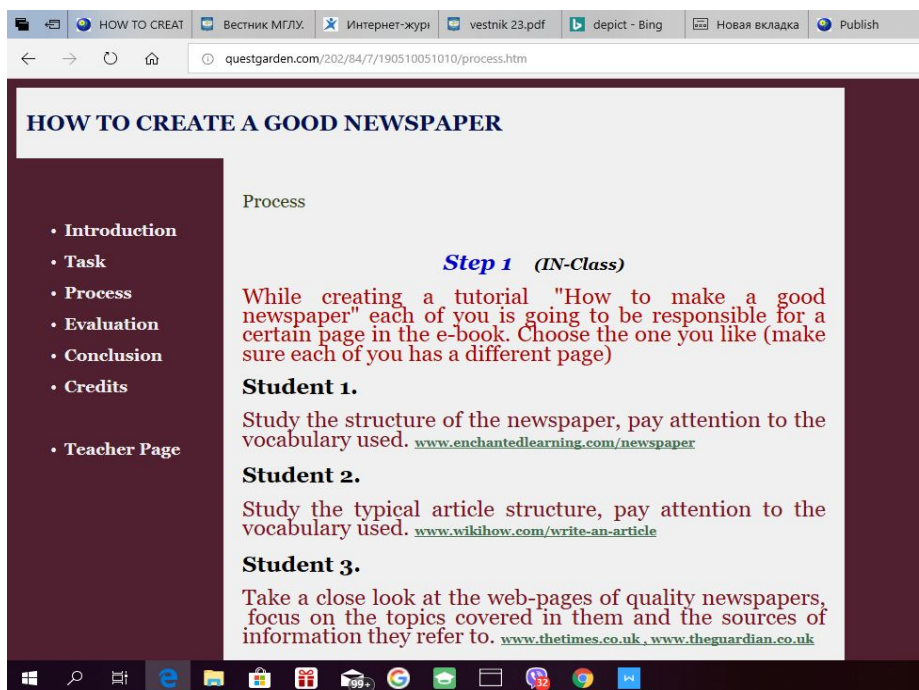


Рис. 3. Веб-квест «What makes a good newspaper?». Step 1

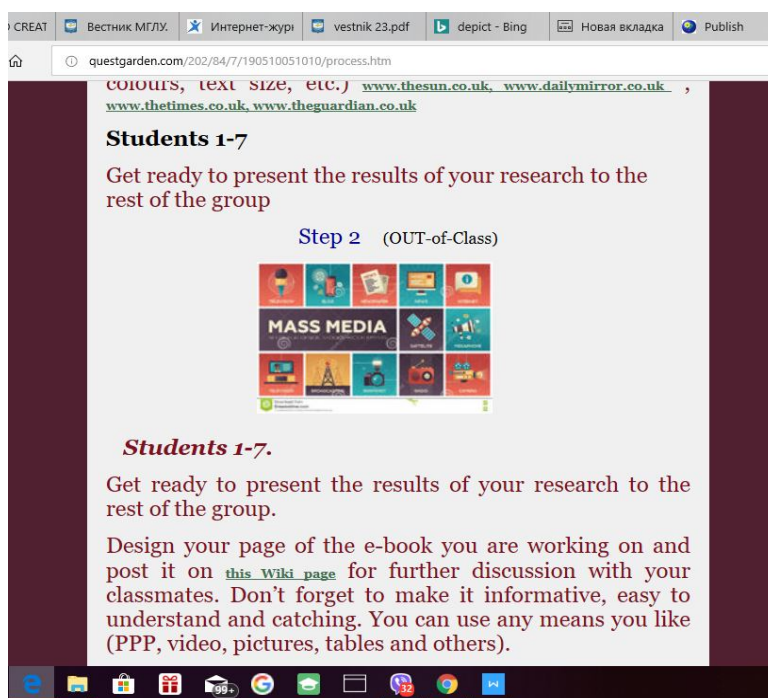


Рис. 4. Веб-квест «What makes a good newspaper?». Step 2

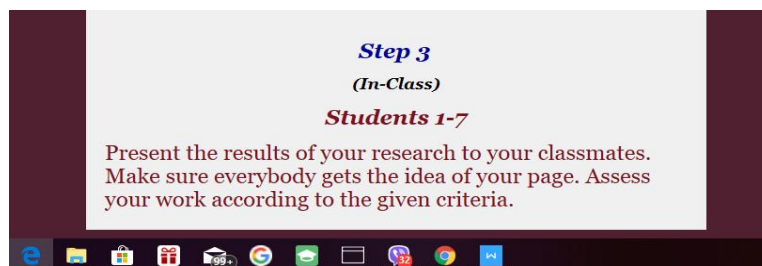


Рис. 5. Веб-квест «What makes a good newspaper?». Step 3

Завершающая стадия процессуального этапа формирования у учащихся УПК в процессе обучения иностранному языку – самостоятельная учебно-познавательная деятельность организуется с использованием интернет-платформы, например, вики-сервиса. В рамках выполнения учебно-познавательных заданий эвристического характера учащиеся осуществляют самостоятельный поиск необходимой информации в Интернете. Это способствует построению индивидуальной образовательной траектории, дает возможность самостоятельно выбирать источники информации. Затем учащиеся самостоятельно обрабатывают полученную информацию и применяют ее для достижения поставленной цели.

Использование вики-сервиса в процессе обучения иностранному языку позволяет развивать следующие умения:

Общеучебные умения:

а) учебно-управленческие:

- самостоятельно определять и формулировать цель собственной учебно-познавательной деятельности,

- вносить необходимые изменения в последовательность и время выполнения учебно-познавательной задачи;

б) учебно-информационные:

- самостоятельно подбирать необходимые источники информации,

- работать с различными поисковыми системами в Интернете;

в) учебно-логические:

- делать выводы по прочитанному/прослушанному тексту,

- раскрывать причинно-следственные связи между событиями/фактами, описываемыми в тексте.

Специальные умения:

а) чтения:

- просматривать текст с целью определения релевантности информации;

б) восприятия и понимания иноязычной речи на слух:

- извлекать из прослушанного информацию, необходимую для создания продукта собственной учебно-познавательной деятельности;

в) говорения:

- обобщать полученную информацию;

г) письменной речи:

- представлять результаты собственной учебно-познавательной деятельности в форме интернет-поста, эссе,

- принимать участие в письменном обсуждении в чате.

Оценочные умения:

а) оценки информации:

- оценивать релевантность информации,

- оценивать полноту информации,

- оценивать достоверность информации;

б) рефлексивной самооценки:

- определять ситуации успеха и затруднений при решении учебно-познавательной задачи.

Примером эвристических заданий, выполняемых с использованием вики-сервиса, может служить задание «Создай свою газету» («Make your own newspaper»), выполняемое по завершении изучения темы «Пресса» (рис. 6).

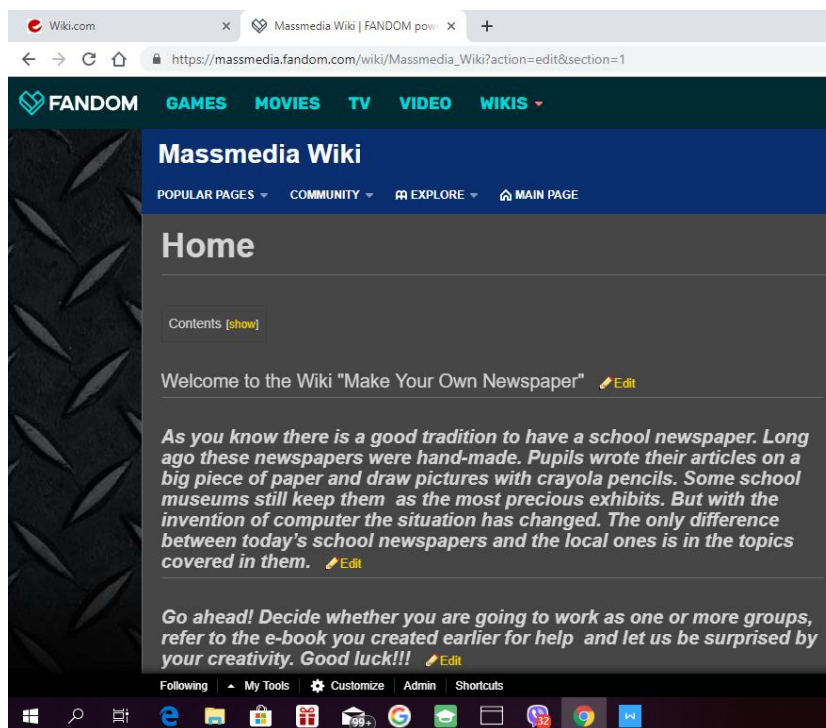


Рис. 6. Вики «Make your own newspaper».

Следует отметить, что, в отличие от двух предыдущих стадий процессуального этапа формирования учебно-познавательной компетенции, для данной стадии характерна максимальная степень самостоятельности учащихся. После постановки перед учащимися учебно-познавательной задачи роль учителя сводится к их консультированию и, при необходимости, оказанию помощи в определении способа и средств выполнения задания. Учащиеся самостоятельно организуют свою индивидуальную или совместную учебно-познавательную деятельность, от целеполагания до распределения ролей, обязанностей и установки временных рамок. Таким образом у них развиваются учебно-управленческие умения. Поскольку сама учебно-познавательная деятельность осуществляется с использованием иностранного языка и иноязычных материалов, одновременно происходит развитие специальных умений по всем видам речевой деятельности.

На третьем, **рефлексивно-оценочном**, этапе формирования у учащихся учебно-познавательной компетенции в процессе обучения иностранному языку с использованием интернет-ресурсов развиваются умения контроля учащимися собственной учебно-познавательной деятельности и умения рефлексивной самооценки. Развитие последних предполагает формирование умений оценивать, с одной стороны, результат коммуникативной деятельности, т.е. владение иноязычными коммуникативными умениями, что является

задачей процессуального этапа формирования учебно-познавательной компетенции. С другой стороны, рефлексивная самооценка предполагает развитие умений оценки успешности учебно-познавательной деятельности, т.е. результатов и способов изучения иностранного языка, что и является задачей данного этапа формирования УПК.

Следует отметить, что повышение степени самостоятельности в выборе способа и средств решения учебно-познавательной задачи, а также постепенный переход от оценивания учебно-познавательной деятельности учителем к оцениванию учащимися собственной деятельности по предложенным учителем критериям, а затем – к самооценке учебно-познавательной деятельности готовит учащихся к осуществлению рефлексивно-оценочного этапа.

Так, на стадии управляемой учебно-познавательной деятельности контроль и оценку деятельности учащихся и ее результата осуществляет учитель. Во время выполнения веб-квеста на стадии частично управляемой учебно-познавательной деятельности эти задачи решаются путем предоставления учащимся критериев оценки коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, опираясь на которые учащиеся и осуществляют оценку.

На следующей стадии процессуального этапа оценочные умения учащихся можно развивать посредством самоконтроля и взаимоконтроля. При этом важно, чтобы учащиеся овладели критериями оценивания того или иного вида работы, которые можно предъявлять в виде памяток.

Таким образом, использование учебных интернет-ресурсов на всех этапах формирования учебно-познавательной компетенции способствует развитию всех групп учебно-познавательных умений, входящих в состав УПК.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской [Интернет-ресурс] / Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 дек. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Дата доступа : 26.03.2019.
2. Брич, О. В. Характеристика учебно-познавательной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции / О. В. Брич // Вестн. МГЛУ. Сер.1. Педагогика. Методика. Психология. – 2013. – № 1. – С. 65–76.
3. Сысоев, П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев // ИЯШ. – 2012. – № 6. – С. 12–21.

This article deals with the problem of learner's metacognitive competence forming while teaching English using internet resources. The main stages of the competence formation process are depicted. Some web-based tasks enhancing metacognitive skills development are provided.

Поступила в редакцию 22.05.2019

Ли Чжицзе

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ WECHAT В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сегодня, когда в области образования усиливается тенденция к использованию мультимедийных средств, в процессе преподавания китайского языка как иностранного все активнее применяются методики смешанного обучения (традиционного и мобильного). Автором статьи предпринимается попытка создания модели интерактивного обучения письменной речи на китайском языке посредством мобильного приложения WeChat и ее практической реализации в учебном процессе.

В настоящее время одним из быстро развивающихся направлений в области образования является использование информационных технологий, в том числе в рамках мобильного обучения. Наблюдается тенденция все более широкого распространения методик преподавания, сопровождающихся цифровизацией и интерактивностью образовательного процесса.

WeChat – мобильное приложение, выпущенное компанией Tencent в 2011 г., предназначенное для быстрого обмена сообщениями, изображениями и снабженное многоязычным голосовым вводом. Пользователи мессенджера WeChat могут быстро отправлять сообщения через телефон либо Интернет, создавать пространство общения и круг друзей, делиться информацией, добавлять друзей, отслеживать круг пользователей при помощи функций «поиск номера», «пользователи рядом», сканирования QR-кода. К середине 2016 г. приложение WeChat было установлено на более чем 94 % смартфонов Китая. Сегодня оно является самой популярной программой мгновенного обмена сообщениями в азиатском регионе [1].

Приложение используется в более чем 200 странах и регионах мира и позволяет общаться на свыше чем 20 языках. Благодаря такому активному распространению WeChat превращается в новую образовательную платформу с применением технологий мобильного Интернета. Огромное число пользователей и удобный способ передачи информации предоставляют обширные возможности для мобильного обучения.

Исследование проводилось во Втором пекинском университете иностранных языков среди студентов, обучающихся по специальности «Китайский язык», с целью построения эффективной модели интерактивного обучения китайскому языку как иностранному. Его задачи включают характеристику теоретической базы и основных принципов интерактивного обучения; определение функций мобильного приложения WeChat, показывающих свою эффективность в процессе написания письменных работ на китайском языке; описание особенностей практической реализации модели интерактивного обучения. Для построения модели обучения письменной речи был выбран курс «Письмо на китайском языке для среднего уровня».

Применение WeChat в области обучения письменной речи на китайском языке представляет собой новую методику с использованием современных достижений науки и техники, языкознания, педагогики, когнитологии. Основу для развития подобных технологий составляют достижения общей и прикладной лингвистики.

Согласно конструктивистской теории Ж. Пиаже, обучающийся получает знания в определенной социально-культурной среде: «Учащийся проводит конкретный эксперимент (а не ограничивается теоретическим материалом), формулирует собственную гипотезу, после чего подтверждает (либо не подтверждает) ее в результате активных исследований» [2, р. 9]. В рамках конструктивистской теории среда, сотрудничество, диалог и конструирование смысла являются четырьмя важными факторами при создании учебной среды. Платформа WeChat как средство мобильного обучения обладает всеми этими особенностями, что способствует формированию учебной среды, отвечающей требованиям конструктивистской теории.

Положения теорий микрообучения и комбинированного обучения также входят в теоретическую базу, на которой основана интерактивная модель обучения письменной речи на китайском языке. Теория микрообучения (microlearning) австрийского ученого М. Линднера базируется на предоставлении учебного материала небольшим группам учащихся в ограниченных объемах (в пределах 5–15 минут) и последующей отработке материала в форме интерактивного взаимодействия [3, р. 8]. При комбинированном обучении (flipped classroom), предложенном Дж. Бергманом и А. Сэмсом, изучение нового материала происходит в режиме самостоятельной работы посредством просмотра видео, записанного преподавателем, а аудиторские занятия посвящены практической отработке учебного материала.

Интерактивная модель обучения письменной речи на китайском языке посредством платформы WeChat предусматривает организацию образовательного процесса, осуществляемого в соответствии с конкретными теоретическими принципами, регулирующими преподавательскую деятельность. Нами сформулированы принципы, которые нужно учитывать при использовании данной модели.

- Принцип *применения информационных технологий в образовательных целях*. Бурное развитие Интернета, феномен слияния различных форм массмедиа и использование современных информационных технологий предоставляют преподавателю разнообразные технические возможности в виде веб-сайтов для обучения иностранцев китайскому языку, обучающих прикладных программ и сетевых инструментов. При выборе этих технических возможностей следует продумать их применимость в процессе преподавания, учитывая особенности обучающихся [4, с. 277].

- Принцип *основополагающей роли коммуникации и обмена информацией*. Главная цель интерактивной коммуникации «человек–человек» и «человек–устройство» посредством WeChat – это предоставление еще больших возможностей для учащихся пользоваться языком и общаться на нем. Интерактивность, обеспечивающая постоянный контакт преподавателя со студентами, является важнейшей особенностью в преподавании письменного китайского языка с использованием WeChat. Кроме того, эта платформа – основной инструмент для самостоятельного изучения языка в среде Интернета и электронных СМИ.

- Принцип *непрерывного оценивания*. Преподаватель получает возможность непрерывно оценивать лексический, синтаксический и другие аспекты письменных работ, которые предоставляет обучающийся через Интернет

и мультимедийные средства. Когда в учебном процессе осуществляется оценивание работы на всех этапах ее написания, положительная оценка способна оказывать положительное влияние на студента, стимулировать его активность, энтузиазм и стремление продолжать обучение.

• Принцип *предоставления разнообразных материалов*. Учитывая высокую скорость и обилие информации в Интернете и электронных СМИ, при обучении письменной речи следует наиболее полно применять все преимущества Интернета, предоставлять студенту как можно больше различных материалов, чтобы не только развивать в нем навыки письма на китайском языке, но и знакомить его с культурой Китая, используя различные тексты, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы, гиперссылки и другие мультимедийные средства.

В настоящее время основной проблемой в преподавании письменного китайского языка как иностранного является нехватка взаимодействия и обратной связи между преподавателем и обучающимся, отсутствие конкретных методик обучения и недостаток практики в написании текстов. В такой ситуации процесс преподавания в основном зависит от компетенции преподавателя и способностей студента. Модель интерактивного обучения способствует индивидуализации образовательного процесса, обеспечивает учащемуся время и возможности для самостоятельной работы, повышает качество и эффективность преподавания в аудитории. Очень важно выработать новые методики обучения письму на китайском языке, поэтому создание учебной модели, использующей WeChat как платформу для интерактивного обучения, может стать импульсом для появления аналогичных моделей обучения как онлайн, так и оффлайн [5, с. 99].

На основе базовых функций, которые поддерживает приложение WeChat – обмен сообщениями любых типов (аудио/видео/фото/текст), работа со списком контактов пользователя, поддержка различных типов платформ (компьютер/планшет/телефон) и оперативных систем, – были определены четыре основных модуля WeChat, подходящих для обеспечения мобильного обучения: обмен мгновенными сообщениями, группы WeChat, круг общения пользователя, публичные страницы [6, с. 75] (рис. 1).

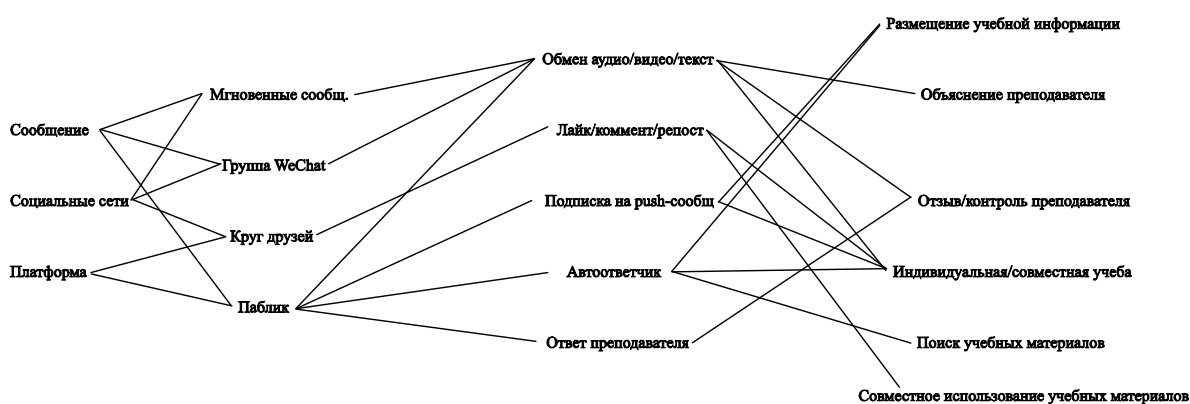


Рис. 1. Концепция плана учебного курса «Письменные работы по китайскому языку в группе среднего уровня» на основе модели интерактивного обучения посредством мессенджера WeChat

Модели интерактивного обучения уже находят широкое применение во многих учреждениях образования в Китае и за его пределами. Предлагаемая модель осуществляется по технологии смешанного обучения (традиционное и мобильное) и обладает межъязыковым, межкультурным и межрегиональным характером. Преподаватель как организатор образовательного процесса обязан обладать определенными знаниями и навыками в области современных технологий: уметь пользоваться почтовым ящиком, редактировать текстовые и графические изображения, осуществлять монтаж аудио- и видеофайлов, иметь навыки управления платформой WeChat и др.

На подготовительном этапе преподаватель в аудитории знакомит учащихся с основными методами мобильного обучения на основе мессенджера WeChat, сообщает QR-код подписного аккаунта «Письмо на китайском языке», убеждается, что добавлены все учащиеся. Одновременно с этим администратор группы при помощи функции «группа лицом к лицу» вводит четырехзначный код и создает группу WeChat. Обучающиеся могут продолжать добавляться в друзья и создавать круг друзей (рис. 2).



Рис. 2. QR-код курса «Письмо на китайском языке» и QR-код 1-й группы среднего уровня

Учебное задание передается и сохраняется в виде графического изображения. Преподаватель сообщает на публичной странице и в группе содержание учебного курса, ставит задачу, а также предоставляет материалы (текст, изображения, видео) под названием «Микрокурс». Темы сочинений могут быть выбраны из учебного пособия по обучению письму на китайском языке либо из фильмов, статей и других материалов, связанных с темой занятия. Преподаватель сообщает студентам о сроке, за который должен быть изучен новый материал.

По истечении установленного срока преподаватель при помощи опции «Анализ текста и изображений» в разделе «Статистика» проверяет число запросов на прочтение материала (рис. 3).

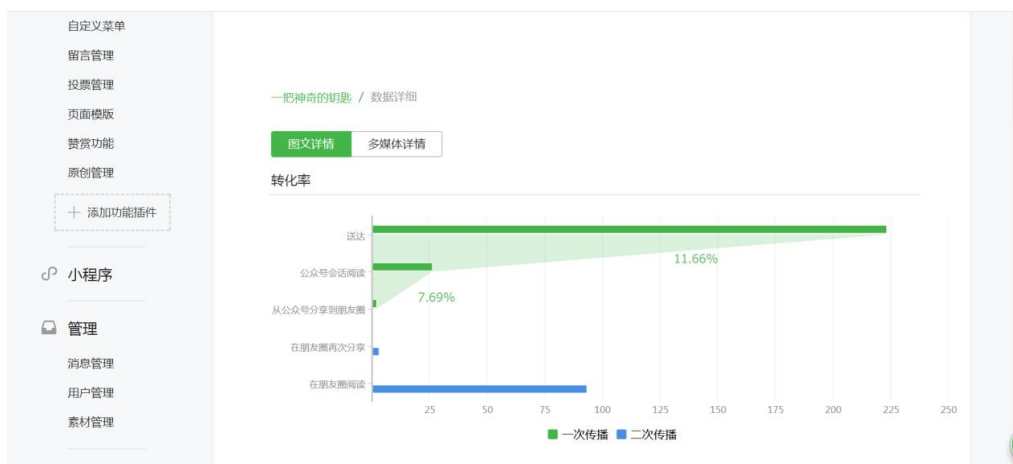


Рис. 3. Проверка данных по изучению учебного материала

Если при усвоении материала возникают трудности, студенты могут общаться друг с другом либо с преподавателем в группе WeChat или выбрать опцию индивидуального общения с преподавателем. Общение может осуществляться в письменной форме, «разговоре в реальном времени», видеочате и т.п. (рис. 4).



Рис. 4. Общение преподавателя со студентом в режиме «Один на один» и ответы преподавателя на вопросы в группе

По окончании этапа интерактивного взаимодействия, обучающиеся посредством текстового либо голосового ввода восстанавливают подписной аккаунт, отвечают на вопросы теста по содержанию курса, после чего ответы проверяются преподавателем. На этапе отработки навыков письма преподаватель сообщает тему сочинения группе либо в публик, проводит обсуждение темы, языковых средств, структуры сочинения, после чего начинается процесс написания работы (рис. 5).

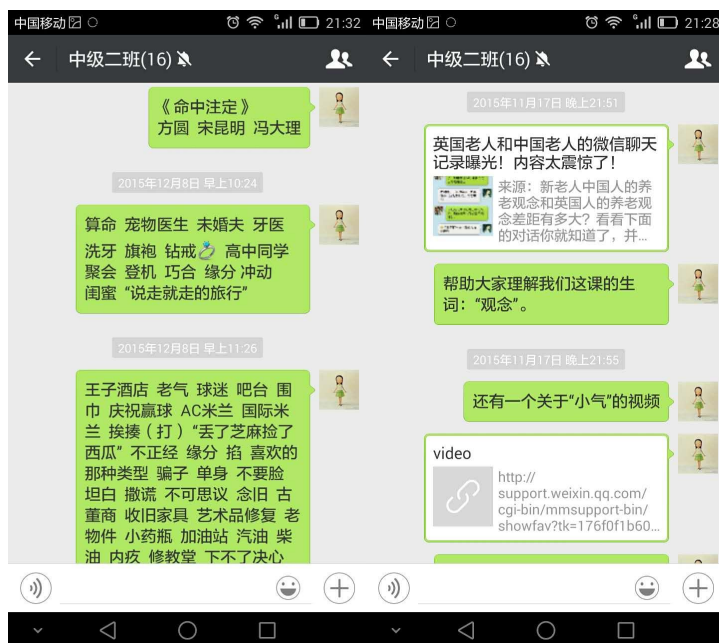


Рис. 5. Размещение задания, предоставление материалов для сочинения в группе WeChat

Преподаватель при помощи проектора проводит обсуждение написанного, одновременно внося исправления в текст, расположенный в группе.

Для создания модели оценивания умений письменной речи мы используем преимущества групп WeChat и публичных аккаунтов. На первом этапе учащиеся могут размещать в группе черновой вариант работы, по которой участники группы могут высказывать критические замечания. На втором этапе студенты вносят изменения в сочинение, учитывая замечания, после чего повторно размещают исправленный вариант, который корректируется преподавателем и через обратную связь страницы WeChat доставляется обучающимся. Преподаватель и студенты могут обмениваться мнениями по спорным вопросам в форме письменного или голосового ввода (рис. 6).



Рис. 6. Интерактивное общение преподавателя и студентов на этапе оценивания работы

На следующем этапе обучающиеся готовят третий вариант сочинения, по которому преподаватель выставляет итоговую оценку и заносит ее в текущую успеваемость студента. На заключительном этапе преподаватель отбирает лучшие сочинения и помещает их на публичной странице «Сочинение по китайскому языку», открывая к ним доступ в кругу друзей. Сочинения становятся образцами для других студентов, кроме того, возможность ознакомиться с ними получают все подписчики аккаунта (рис. 7).



Рис. 7. Сочинение «Три красивейших достопримечательности Франции»

Сочинение на тему «Три красивейших достопримечательности Франции» подготовлено в рамках курса написания письменных работ на китайском языке в группе среднего уровня и размещено в группе WeChat «Домашние сочинения на китайском языке» после редактирования преподавателем, однокурсниками автора и другими участниками группы.

Функция управления публичным аккаунтом WeChat позволяет определить, что сочинение напрямую отправлено 66 пользователям, ознакомились с ним в кругу друзей 133 пользователя; поделились сочинением 4 пользователя (рис. 8).



Рис. 8. Анализ количества просмотров письменной работы «Три красивейших достопримечательности Франции»

В ситуации стремительного развития мобильного Интернета преподаватели китайского языка как иностранного должны изменить концепцию обучения, реформировать традиционные методики, чтобы не отставать от современной тенденции развития мобильного образования, улучшить методику обучения письменной речи, чему способствует применение инновационных интернет-технологий при обучении китайскому языку. Развитие систем мгновенного обмена сообщениями предоставляет широкие возможности для совершенствования методики преподавания китайского языка, превращая мобильное приложение WeChat в инструмент образовательного процесса. Это содействует гибкости преподавания, способствует самостоятельному обучению письменной речи на китайском языке и формированию коммуникативной учебной среды, в полной мере воплощая своеобразие и преимущества предлагаемой методики для повышения активности студентов [7, с. 18].

Модель интерактивного обучения письменной речи на китайском языке посредством платформы WeChat может быть использована как в процессе получения профильного образования в высших и средних учебных заведениях, так и рамках системы дополнительного образования. Применение данной модели нацелено на построение интерактивного взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателем, в том числе в процессе написания сочинений и других письменных работ, что может быть чрезвычайно эффективным в повышении общего уровня владения языком и развитии навыков и умений письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. 微信（腾讯公司的通讯服务运用程序）WeChat: Приложение для обмена сообщениями, разработанное компанией Tencent [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://baike.baidu.com/item/%E5%BE%AE%E4%BF%A1/3905974?fr=aladdin>. – Дата доступа : 10.01.2019.
2. *Schwebel, M. Piaget in the Classroom* / M. Schwebel, J. Ralph. – N. Y. : Basic Books, 1973. – 287 p.
3. *Hug, Th. Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after e-learning* / Th. Hug, M. Lindner, P. A. Bruck. – Innsbruck: Innsbruck Univ. Press, 2006. – 224 p.
4. 李微, 姜国栋, 黎明霞, 苏毓慧.网络时代大学生写作能力有效培养探究 – 以博客、微博、微信写作为例 // 价值工程[J]. 2014 年 2 月 (Ли, Вэй. Исследование эффективного обучения студентов письменной речи в эпоху интернет-технологий: на примере блогов, микро-блогов, приложения WeChat / Ли Вэй, Цзян Годун, Ли Минся, Су Юйхуэй // Цзячжи гунчэн. – 2014. – № 33 (06). – С. 277–278).

5. 罗勇. 微信学习, 找回流逝在指尖的光阴 // 中国远程教育(资讯). 2013年12月, 29页. (Ло, Юн. Обучение посредством WeChat: поиск времени, утекающего сквозь пальцы / Ло Юн // Чжунго юаньчэн цзяюй. – 2013. – № 12. – С. 99–100).
6. 翟芳, 武永平. 基于微信技术的移动学习设计与实现 – 以“英语写作”课程为例 // 中国教育信息化. 2015年8月, 35页. (Ди, Фан. Теория и практика мобильного обучения с применением технологии WeChat на примере дисциплины «Письменная речь на английском языке» / Ди Фан, У Юнпин // Чжунго цзяюй синьсихуа. – 2015. – № 4. – С. 74–77).
7. 聂敏. 互联网思维下写作移动课堂模式初探 – 以锦城学院为例. 写作教. 2015年5月, 第18页. (He, Минь. Исследование модели письменной речи в мобильной аудитории в контексте интернет-мышления на примере института города Цзинчэн / He Минь // Се цзо цзяо. – 2015. – № 5. – С. 18–22).

At present using multimedia training tools becomes one of the main trends in the field of education. Combination of traditional practices and mobile learning becomes wide-spread in the sphere of teaching Chinese as a foreign language. The article presents an interactive learning model based on WeChat mobile app, describes its appliance to teaching written speech in the Chinese language.

Поступила в редакцию 08.04.2019

О. В. Прокопюк

ЛЕКСИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье исследуется проблема обучения в учреждениях высшего образования профессионально ориентированной лексике студентов технических специальностей. Выявляются характеристики лексического концепта как единицы вербального уровня поликультурной профессиональной языковой личности, уточняются его структурные компоненты, анализируются условия формирования лексических концептов студентов. Обосновывается необходимость включения лексического концепта в содержание обучения профессионально ориентированной лексике, предьявляется учебная модель лексического концепта.

Интенсивная глобализация во всех сферах общественной жизни поликультурного и мультилингвального сообщества людей приводит к возрастанию значимости языкового образования, которое сегодня выступает в качестве важного инструмента успешной подготовки специалистов в различных областях деятельности. Овладение студентами лексической стороной профессиональной коммуникации играет системообразующую роль в обучении

иностранному языку в учреждениях высшего образования технического профиля, так как лексика лежит в основе овладения другими сторонами и видами речевой деятельности.

В рамках активно развивающейся антропоцентрической парадигмы ключевое положение в обучении иностранному языку в высшей школе занимает языковая личность, в частности профессиональная языковая личность, структуру и закономерности развития которой призвана осмыслить лингводидактика. Вслед за Е. И. Головановой, под *поликультурной профессиональной языковой личностью* (ППЯЛ) мы понимаем «совокупность интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, сформированных в особой профессионально-культурной среде и отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности» [1, с. 188]. В структуре профессиональной языковой личности выделяют три уровня: *мотивационно-прагматический, профессионального сознания и вербальный* (Е. И. Голованова, Н. В. Макшанцева, Е. Н. Азначеева). Единицами мотивационно-прагматического уровня ППЯЛ являются готовности, которые обеспечивают реализацию деятельностно-коммуникативных потребностей обучающихся в соответствии со спецификой речевого поведения представителей определенной профессии. Уровень профессионального сознания ППЯЛ представлен профессиональными концептами как ментальными образованиями, которые отражают структуру специального опыта. Единицы уровня профессионального сознания складываются в структурированную профессиональную картину мира, а отношения между ними носят подчинительно-координативный характер (Ю. Н. Караулов, Н. Л. Чулкина).

Профессиональный концепт является типом концепта, дифференцируемым на основании тематической области передаваемого знания, которое объективируется в речи языковыми единицами. Языковые единицы аккумулируются на вербальном уровне ППЯЛ в виде концептов, которые отличаются по способу вербализации в речи: лексические, фразеологические, грамматические и текстовые (А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, И. Е. Голованова).

Рассмотрим более подробно *в е р б а л ь н ы й* *у р о в е н ь* поликультурной профессиональной языковой личности с точки зрения представленных в нем *лексических концептов*. Под *лексическим концептом* мы понимаем ментальную сущность, которая обладает определенной структурой, является результатом обработки субъективного опыта обучающегося, его познавательной и речевой деятельности, и объективируется в речи вербальными единицами. В силу особенностей учебной программы в учреждении высшего образования технического профиля обучающиеся овладевают предметно-специализированным иностранным языком и иноязычной лексикой, находясь при этом на начальном этапе становления ППЯЛ. Однако следует помнить, что в сознании студентов первого курса уже представлены некоторые лексические концепты, которые в дальнейшем будут являться значимыми для них, как для представителей определенной профессионально детерминированной группы (например, концепты «компьютер», «двигатель» и т.д.). В то же время содержание компонентов таких

лексических концептов в сознании студентов представлено структурированными неспециализированными знаниями. В дальнейшем в результате профессионального обучения и профессиональной деятельности студентов содержание лексического концепта будет постоянно обогащаться за счет закрепляемых в нем когнитивных признаков профессионального концепта, а также систем специальных наименований – терминов и профессионализмов, составляющих язык профессиональной коммуникации. Соответственно, лексический концепт репрезентирует не только лингвистические знания и опыт обучающихся, но и сопрягается с содержанием профессионального концепта. Мы полагаем, что разрабатываемая модель обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике должна позволить обоснованно подойти к вопросу расширения содержания компонентов лексических концептов за счет профессионально ориентированной лексики.

Поскольку лексический концепт соотносится, прежде всего, с опытом взаимодействия обучающегося с окружающей действительностью (В. З. Демьянков, Ю. С. Степанов, Н. И. Голованова и др.), в научной литературе получила аргументацию точка зрения, согласно которой овладение только формой, функцией и значением лексической единицы в рамках продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности не ведет к формированию полноценного лексического концепта как единицы вербального уровня ППЯЛ. Язык является лишь одним из способов формирования лексического концепта в сознании будущего специалиста. Существенную роль играют также чувственно-перцептивный опыт обучающегося, его предметная деятельность, мыслительные операции, протекающие в процессе оперирования концептами (Н. Н. Болдырев, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.). Следовательно, в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку полноценный лексический концепт может сформироваться только в результате *познавательных действий* обучающихся, под которыми, вслед за И. Г. Липатниковой, мы понимаем систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупности операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [2, с. 88–89].

Лексический концепт недоступен прямому наблюдению, однако современные исследования в области лингвоконцептологии позволяют определить его структуру и содержание на основе наблюдаемых признаков, т.е. лексических единиц, вербализующих концепты (Н. Н. Болдырев, С. Г. Воркачев, А. А. Залевская, В. И. Карасик, Н. А. Красавский, Г. Г. Слышкин и др.). Учитывая тот факт, что лексический концепт является многомерным структурированным ментальным смысловым образованием, требуется построение его учебной модели, которая представляет собой формализованный аналог изучаемой ментальной сущности, реконструируемый на основе анализа средств ее вербализации.

Создание релевантной учебной модели лексического концепта предполагает изучение его структуры и основных компонентов. В рамках современной лингвоконцептологии концепт, как правило, рассматривается в качестве

трехмерного ментального образования (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, Н. А. Красавский, Г. Г. Слышкин и др.). Однако согласованное единство мнений существует лишь в отношении двух его компонентов, *образного* и *понятийного* [3], хотя для их обозначения исследователи используют разные термины. Так, В. И. Карасик, Н. А. Красавский и Г. Г. Слышкин выделяют предметно-образное и понятийное содержание концепта. Предметно-образное содержание концепта включает зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти и являющихся релевантными признаками практического знания. Понятийная сторона концепта представляет собой языковую фиксацию характеристик, их обозначение, описание, признаковую структуру, дефиницию, сопоставительные свойства данного лексического концепта по отношению к тому или иному ряду концептов [4].

Лингвисты З. Д. Попова и И. А. Стернин вычленяют в структуре концепта образ и информационное содержание. Образ представлен перцептивной составляющей, формирующейся в сознании носителя языка в результате отражения им окружающей действительности при помощи органов чувств, и образными признаками, формируемыми метафорическим осмыслением соответствующего предмета или явления. Информационное содержание включает только основные, наиболее существенные отличительные черты концептуализируемого предмета или явления [5].

Наряду с образным и понятийным компонентами в структуре концепта исследователи выделяют ряд дополнительных элементов, которые, мы полагаем, в исследовательских целях могут быть объединены в рамках интерпретационного поля (термин З. Д. Поповой и И. А. Стернина) в качестве его зон [Там же].

Многие исследователи (З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик, С. Г. Воркачев и др.) считают образный компонент основообразующим элементом лексического концепта, который является *вектором конфигурации смыслов*, присущих всей тематической области, организуемой данным концептом [4]. Необходимость включения образного компонента в учебную модель лексического концепта обуславливается тем, что предметные чувственные образы (чувственные представления, схемы, картины, возможно, эмоциональные состояния) кодируют рациональную информацию. Иными словами, результатом познавательной деятельности обучающегося является конструирование собственных профессионально ориентированных знаний, что обеспечивает их функционирование как ментальных единиц.

На наш взгляд, правомерность включения образного компонента в модель лексического концепта подтверждается также теорией телесной воплощенной симуляции (Дж. Лакофф, Б. Берген и др.), в рамках которой разум рассматривается в его взаимосвязях с физическим телом, которое, в свою очередь, взаимодействует с окружающей средой. Согласно данной теории, в понимании специалистом информации, вербализованной собеседником лексическими средствами, задействованы воплощенные симуляции. Они представляют собой воплощенный в сознании специалиста опыт восприятия и совершения действий в отсутствие их внешнего проявления, при этом

задействуются те же области мозга, которые активизируются при непосредственном взаимодействии с миром [6]. Вместе с тем в процессе мыслительной обработки информации, в нашем случае технической, воплощенные симуляции в сознании одного специалиста могут значительно отличаться от воплощенных симуляций другого специалиста, что объясняется принадлежностью к разным культурам, различиями в опыте, объеме профессиональных знаний и особенностях познавательных способностей [Там же]. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что в основе воплощенного опыта лежит реальный индивидуальный сенсорный и познавательный опыт взаимодействия с окружающей средой, что, безусловно, говорит о значимости образа как структурного компонента модели лексического концепта и важности познавательных действий обучающихся в процессе овладения ими предметно-специализированным иностранным языком и иноязычной профессионально ориентированной лексикой.

Следует, однако, помнить, что формирование лексического концепта в учреждениях высшего образования технического профиля происходит в рамках учебной, а не профессиональной деятельности, что приводит к ограничению возможности создания педагогических условий для познавательных действий обучающихся с объектами профессиональной деятельности. С целью формирования лексических концептов в сознании обучающихся мы считаем правомерным использовать образовательные симуляции, созданные в оболочке компьютерных программ и позволяющие достичь определенной степени реализма при моделировании разнообразных сценариев будущей профессиональной деятельности специалиста, ее предметного и социального содержания.

Перейдем к рассмотрению понятийного содержания, которое является следующим базовым структурным компонентом лексического концепта как единицы вербального уровня ППЯЛ. Понятийное содержание лексического концепта включает существенные когнитивные признаки, определяющие основные отличительные черты концептуализируемого обучающимся предмета, явления или события, указывает на непосредственную или опосредованную соотнесенность с определенными явлениями или предметами действительности. Например, концепт «компьютер», по нашему мнению, является центральным для студентов специальности «Вычислительные машины, системы и сети». Его понятийное содержание может включать следующие когнитивные признаки: является электронно-вычислительной машиной, используется для обработки информации и решения профессиональных задач. Когнитивные признаки лексического концепта, входящие в понятийное содержание его структуры, представляют собой наиболее существенные для самого предмета или его использования, важнейшие дифференциальные черты, обязательные составные части, основную функцию и т.п. В него входят только дифференцирующие денотат концепта признаки и исключаются случайные, необязательные, оценочные. Например, понятийное содержание концепта «компьютер» не будет включать такие признаки, как современный, дорогой и т.п. Следовательно, при включении данного компонента в учебную модель лексического концепта его смысловое и лексическое

наполнение позволит обеспечить достаточный информационный базис, необходимый для понимания студентами основных характеристик концептуализируемого обучающимся объекта реальной действительности. Мы полагаем, что содержание данного компонента также станет для студентов продуктивной основой для понимания и построения высказываний о существенных особенностях денотата концепта.

Рассмотрим, какие когнитивные признаки могут входить в интерпретационное поле лексического концепта. Как отмечалось выше, интерпретационное поле лексического концепта включает когнитивные признаки, которые в том или ином аспекте интерпретируют его основное понятийное содержание, представляют собой некоторое выводное знание, выражают отношения человека к данному знанию либо оценивают его. Мы полагаем, что включение интерпретационного поля в учебную модель лексического концепта будет способствовать постепенному расширению структуры лексического концепта как единицы вербального уровня ППЯЛ. Углубление отношений между лексическими концептами позволит обучающимся зафиксировать связи между явлениями, областями профессиональных знаний, концепциями и идеями, что приведет к обогащению уровня профессионального сознания ППЯЛ. Важно отметить, что в интерпретационном поле выделяют несколько зон, которые обладают определенным внутренним содержательным единством и объединяют близкие по содержанию когнитивные признаки. К ним относят *утилитарную, регулятивную, энциклопедическую, оценочную, социально-культурную и паремиологическую* зоны [5].

Утилитарная зона включает когнитивные признаки, выражающие утилитарное, прагматическое отношение людей к денотату концепта, знания, связанные с возможностью и особенностями его использования для каких-либо практических целей. Например, концепт «компьютер» включает следующие когнитивные признаки: на компьютере можно играть, с помощью компьютера можно общаться, узнавать новости и т.п. Вербализованное содержание данной зоны, на наш взгляд, может стать основой построения высказываний, информирующих собеседника о возможностях и особенностях использования денотата концепта.

Когнитивные признаки, включаемые в *регулятивную зону*, устанавливают пределы действий, допустимых в области, охватываемой концептом. Например, регулятивная зона концепта «компьютер» может включать следующие признаки: необходимо правильно выключать; нельзя использовать пиратское программное обеспечение и т.п. Следовательно, лексические средства, которые вербализуют когнитивные признаки, относящиеся к данной зоне, станут ориентировочной основой, которая позволит обучающимся обмениваться информацией, регулирующей использование концептуализируемого объекта профессиональной деятельности.

Содержательное наполнение *энциклопедической зоны* позволит обучающимся охарактеризовать свойства познаваемого объекта, которые требуют знакомства с денотатом концепта на базе опыта, обучения, взаимодействия с ним и т.п. Например, к энциклопедической зоне концепта

«вода», являющегося, по нашему мнению, центральным для студентов специальности «Водоснабжение, водоотведение и охрана водных ресурсов», могут относиться следующие когнитивные признаки: вода может содержать вредные примеси, воду можно очистить и т.п.

Оценочная зона объединяет когнитивные признаки, выражающие общую оценку (например, для концепта «сервер»: высокопроизводительный/с низкой производительностью), эстетическую (например, для концепта «ноутбук»: красивый/некрасивый), эмоциональную (например, для концепта «интерфейс»: дружелюбный/недружелюбный), интеллектуальную (например, для концепта «компьютерное приложение»: простое/сложное) и т.п. Вербализованное содержание оценочной зоны позволит субъектам профессиональной деятельности обмениваться аффективно-оценочной информацией в интересах решения профессиональных задач.

Когнитивные признаки, объединенные в рамках социально-культурной зоны, отражают связь концепта с бытом и культурой народа: традициями, обычаями, конкретными деятелями науки и литературы. Например, социально-культурная зона концепта «паровой двигатель» может включать имя Томаса Ньюкомена.

Паремиологическая зона представляет собой совокупность когнитивных признаков концепта, которые объективируются пословицами, поговорками и афоризмами. На наш взгляд, когнитивные признаки, входящие в паремиологическую зону, не представляют значения в рамках нашего исследования, так как термины и профессионализмы не объективируются в языке пословицами и поговорками.

Проведенный лингвометодический анализ структурного содержания лексического концепта позволил представить его модель в виде рисунка.

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| ОБРАЗ чувственные представления, схемы, картины, эмоциональные состояния, кодирующие рациональную информацию | | | | |
| ПОНЯТИЙНОЕ СОДЕРЖАНИЕ признаки, дифференцирующие денотат концепта | | | | |
| ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЕ ПОЛЕ | | | | |
| оценочная зона (признаки, выражающие общую оценку) | энциклопедическая зона (выводные знания, получаемые на базе опыта взаимодействия с денотатом концепта) | утилитарная зона (знания, связанные с возможностями использования денотата для практических целей) | регулятивная зона (знания, регулирующие использование денотата концепта) | социально-культурная зона (признаки, отражающие связь концепта с бытом и культурой народа) |

Учебная модель лексического концепта

Особая организация профессионально ориентированных знаний в рамках выделяемых в учебной модели лексического концепта компонентов, на наш взгляд, представляет собой релевантное основание для более глубокого понимания студентами дополнительных характеристик познаваемого объекта. Лексическое наполнение компонентов учебной модели лексического концепта представляет собой своего рода контекст, который отражает необходимое языковое окружение термина и служит ориентиром в оформлении и интерпретации высказываний для удовлетворения коммуникативно-деятельностных потребностей будущего специалиста в конкретных профессиональных, деловых сферах и ситуациях.

На основании вышесказанного мы пришли к выводу о том, что учебная модель лексического концепта может служить ориентировочной основой лексических действий и, как следствие, позволит обеспечить достаточный лингвокогнитивный базис для формирования готовности обучающихся к реализации своих деятельностно-коммуникативных намерений в рамках учебной и профессиональной деятельности. Вследствие этого мы считаем правомерным включить лексический концепт в качестве единицы обучения студентов технических специальностей профессионально ориентированной лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованова, Е. И. Введение в когнитивное терминоведение : учеб. пособие / И. Е. Голованова. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 225 с.
2. Липатникова, И. Г. Проблема формирования умения учиться / И. Г. Липатникова // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки : материалы междунар. науч.-практ. конф., Тамбов, 31 мар. 2014 г. / Мин-во науки и образования Рос. Федерации ; редкол.: Аксенова С. В. [и др.]. – Тамбов, 2014. – С. 88–89.
3. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М. : Гнозис, 2004. – 192 с.
4. Карасик, В. И. Лингвоконцептология / В. И. Карасик, Н. А. Красавский, Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Перемена, 2014. – 104 с.
5. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 126 с.
6. Bergen, B. J. Louder Than Words: The New Science of How the Mind Makes Meaning / B. J. Bergen. – N. Y. : Basic Books, 2012. – 312 p.

The article addresses the problem of professional vocabulary teaching. The lexical concept is being analysed with regard to a polycultural professional lingual identity. The author justifies the necessity for the lexical concept to be integrated into the content of professional vocabulary teaching. The lexical concept model is introduced.

Поступила в редакцию 13.05.2019

И. Н. Пузенко

О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В современной языковой политике интернационализация образования и реализация компетентностного подхода в обучении иностранных студентов приобретают особую значимость в организации образовательного процесса в высшей школе. Подготовка будущих специалистов разного профиля требует постоянного совершенствования их коммуникативных умений. В статье делается акцент на важности формирования у студентов в процессе преподавания русского языка как иностранного основных академических и профессиональных компетенций, которые необходимы для осуществления межличностной и межкультурной коммуникации в сфере делового общения и профессиональной деятельности.

В условиях интеграции Республики Беларусь в мировое образовательное пространство концепция коммуникативно ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на специальностях нефилологического профиля направлена на комплексное формирование и развитие общекультурных, языковых и профессиональных компетенций, которые лежат в основе разработки учебных программ, экзаменационных материалов, учебников, учебных пособий и других документов. Определяя культурный контекст функционирования языка, а также уровни владения языком, общеевропейские компетенции ориентируют в доступной форме на объем и содержание учебного материала, которым необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также на то, какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы процесс коммуникации был успешным. Европейские компетенции имеют своей целью преодолеть определенные препятствия и трудности, которые возникают в силу концептуальных и культурных различий при общении профессионалов на том или ином языке, а также некоторые особенности в расхождении образовательных систем Европы. Русский язык как иностранный в этом плане не представляет собой исключения [1].

В рамках подготовки к межкультурной коммуникации основной задачей языкового образования является развитие личности студента-иностранца и его самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта, где имеет место системное освоение языка через культуру и культуры через язык. При этом преподаватели и обучающиеся могут сами определять, каким образом им интегрировать разные академические модули и компоненты обучения для получения оптимального результата. Акцент в преподавании данной дисциплины делается на формировании коммуникативной, когнитивной, межкультурной, компенсаторной, информационной и профессиональной компетенций, которые в итоге помогают сформировать так называемую вторичную языковую личность, выпускников университета, готовых к трудовой деятельности, а также межкультурной, деловой и профес-

сиональной коммуникации в определенной отрасли научных знаний. Осваивая русский язык как иностранный, как новый способ выражения мыслей, но уже на другом языке, иностранные студенты вместе с ним изучают и национальную культуру русского и белорусского народов, стремятся понять другой образ мышления, общеславянские ценности, традиции и обычаи этих народов.

Через овладение языком и получение специальности иностранные студенты расширяют свой кругозор, мировоззрение и приобретают профессиональный опыт. Языковая среда, в которой они живут и учатся, выполняет информационную и образовательную функцию, позволяя им совершать различные действия с использованием собственно языковых средств. Формируя у них определенное отношение к культуре, стране, народу и языку, она создает социокультурный портрет страны изучаемого языка в целом, предоставляя им возможность выразить и самих себя в межличностном, межкультурном и профессиональном общении. Однако одной из самых серьезных проблем на пути интернационализации высшего образования в региональных учреждениях высшего образования является языковой барьер. Это обусловлено, во-первых, тем, что после распада СССР многие бывшие республики великой державы стали вести обучение на своем родном языке; во-вторых, в течение длительного времени развитие интернационализации в системе высшего образования обеспечивалось многими странами преимущественно на английском языке.

Умение общаться на русском языке для иностранных студентов не только в быту и социокультурной сфере, но и по деловой и профессионально ориентированной тематике выходит на первый план [2, с. 23]. Не менее важным фактором в межкультурной и профессиональной коммуникации выступает приобретение умений читать, понимать и интерпретировать тексты по специальности. Это является одной из важнейших коммуникативных и профессионально значимых компетенций для иностранных студентов технических, экономических, медицинских и других специальностей. Необходимо постоянно стимулировать речевую активность иностранных студентов и побуждать их постоянно общаться в социокультурной, учебной и профессионально ориентированной сферах деятельности. Поэтому одной из важных задач преподавателя русского языка как иностранного становится владение методикой преподавания этого языка, чтобы своевременно устранять языковые трудности иностранных студентов с помощью соответствующих речевых, условно-речевых и языковых упражнений.

Преподавание РКИ в высших технических учебных заведениях строится преимущественно на межпредметной основе и тесно связано с преподаванием профессионально значимых дисциплин, например, физики, математики, геометрии, черчения, информатики, основ электротехники. Для иностранных студентов русский язык является частью образовательного процесса и одним из основных средств получения приобретаемой ими специальности на протяжении всего срока обучения. Одной из методических установок дисциплины «Русский язык как иностранный» является повышение и активизация исход-

ного уровня владения языком, достигнутого на довузовской ступени образования. Она включает активное владение учебным материалом по всем видам иноязычной речевой деятельности в следующих сферах общения: социально-бытовой, социально-культурной, общественно-политической и учебной, где активизация умений коммуникативной компетенции осуществляется на расширенном лексическом материале преимущественно путем совершенствования внеаудиторной и самостоятельной работы обучающихся. Главным и центральным звеном в этом направлении выступает целевая установка по овладению всеми видами иноязычной речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере как доминирующей и основной. Ибо она связана с возможностью обучения в университете, получением высшего образования, специальности, самообразованием, научной деятельностью (участие в научных конференциях, учеба в магистратуре, аспирантуре), общением с зарубежными партнерами и, наконец, с формированием профессиональных компетенций специалиста.

На изучение языка специальности, как подязыка определенной отрасли знаний, отводится основная часть учебного времени. Сформированность профессиональной компетенции у иностранных студентов предполагает довольно высокий уровень владения РКИ. Это тот случай, когда иностранный студент как субъект и объект учебной деятельности, опираясь на академические и профессиональные компетенции, может обеспечивать решение поставленных перед ним задач. Последние реализуются, как правило, в процессах учебной деятельности по овладению специальными дисциплинами и направлены на порождение и восприятие учебных текстов профессиональной направленности по определенным темам и сферам общения с применением соответствующих стратегий [3].

Функционально значимые компетенции по овладению языком тесно связаны с конечной целью обучения, т.е. предметной компетенцией. Они предполагают умение иностранных студентов читать, понимать, конспектировать и интерпретировать тексты учебников и учебных пособий, электронных курсов и документов по специальным дисциплинам; слушать лекции преподавателей и делать необходимые записи, принимать участие в семинарских и практических занятиях. Кроме того, они также охватывают способности и навыки обучающихся выполнять разные задания по курсовым работам, спецкурсам и проектам в устной и письменной форме. В связи с предметной компетенцией иностранным студентам чрезвычайно важно знать и понимать правила речевого этикета, ибо они тесно связаны с целью реализации их коммуникативного намерения. Установление коммуникативных и деловых контактов с собеседником, постановка и ответы на вопросы преподавателя и студентов, подготовка публичного выступления с докладом, написание тезисов на студенческую научную конференцию и выступление с презентацией подготовленного материала – это далеко не полный перечень задач, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения в учреждениях высшего образования. При этом важно иметь в виду то, что

мобильность учебных программ и учебно-профессиональная деятельность, в которой реализуется процесс усвоения русского языка как иностранного, подязыка определенной отрасли знаний, охватывают 2 подсистемы:

- *деятельность учения* как основной ее функциональный компонент, отражающий «чистый» акт познания языковой картины мира и реализуемый иностранным студентом через усвоение личного языкового опыта;

- *деятельность обучения*, основу которой образуют подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности, направленные на обеспечение условий успешного осуществления учения с целью необходимой трансформации исходного опыта обучающихся. Согласно данному определению учебно-профессиональная деятельность по усвоению языка специальности – это сложная многоканальная система динамического взаимодействия преподавателя и студента. Она включает две дидактические категории: *преподавание* и *учение*, образующие системное единство и соотносящиеся как два вида учебной деятельности, которые определяют и организуют всю систему дидактических отношений в образовательном процессе по усвоению языка специальности.

Подводя некоторые итоги вышеизложенному, представляется возможным заключить, что овладение русским языком как иностранным носит прагматический характер. Это, прежде всего, подготовка иностранных специалистов на современном научно-методическом уровне, чтобы они обладали основательными теоретическими языковыми и социокультурными знаниями, практическими навыками и умениями в деловой, профессионально ориентированной, производственной и научной сферах коммуникации. Процесс усвоения языкового и речевого материала опирается, как правило, на речевую практику и языковой опыт иностранных студентов, на превращение их языковых знаний в навыки и умения свободного общения на русском языке в конкретных видах иноязычной речевой деятельности. Параллельно с приобретением языкового и речевого опыта у них формируются базовые компетенции межкультурного общения, которые позволяют им комфортно общаться в социально-бытовой, социокультурной, официально-деловой и учебно-профессиональной сферах коммуникации. Компоненты иноязычной компетенции тесно коррелируют при этом с целями и задачами обучения русскому языку и обуславливают формирование повседневных, научных и профессиональных знаний, а также умений и навыков, необходимых при общении в межличностной и межкультурной коммуникации.

Такой подход к обучению РКИ накладывает большую ответственность на преподавателей русского языка как иностранного, так как контингент иностранных студентов из разных стран, обучающихся в Республике Беларусь по разным специальностям, в том числе и техническим, увеличивается из года в год. Расширяется лингвистическое пространство русского языка. Растет статус и учебной дисциплины «Русский язык как иностранный». Для иностранных студентов он становится осознанной необходимостью при получении выбранной специальности. Подчиняя себе все стороны бытия, он формирует их языковое сознание; благодаря языку они начинают осознавать свое место в студенческой среде, в обществе, в котором они проживают во время учебы,

и в мире в целом. В связи с этим особую значимость приобретают коммуникативно ориентированные методики обучения языку. К ним относят интенсивные методы и современные технологии обучения, включая учение в сотрудничестве, игровые и кейс-технологии, технологию дебатов и «Иностранный язык через театр», технологию интервью и французских мастерских, технологию «Языковой портфель ученика», проектную и Дальтон-технологию, «технологический квадрат» Е. И. Пассова; видео- и интернет-технологии.

Активное внедрение коммуникативно ориентированных методик обучения РКИ влечет за собой новые задачи организационно-методического плана. Они касаются вопросов обученности студентов языку, а именно: как и в какой степени обучающиеся владеют языком, готовы ли они осваивать общенаучные и специальные предметы на русском языке, могут ли они осуществлять межличностное взаимодействие с учебной аудиторией в важных для них коммуникативно-речевых ситуациях.

Подчеркнем, что в рамках личностно ориентированного обучения стиль педагогического общения, нацеленный, чаще всего, на диалоговую форму коммуникации при обучении языку, отражает концептуальную инновацию в современной педагогике и становится все более актуальным в контексте диалога культур. Диалогизация педагогической деятельности, ориентированная на субъект-субъектную парадигму, является действенной и обладает большими возможностями для формирования коммуникативно активной личности; личности, способной эффективно осуществлять творческий процесс взаимодействия с коммуникантами в любой коммуникативно-речевой ситуации. Поэтому в образовательном процессе при работе с иностранными студентами рекомендуется все чаще использовать парную работу, работу в группах и подгруппах, применяя разные виды ролевых игр, инсценировки, разного рода импровизации, полемический диалог, дебаты, симуляции, дискуссии как развернутое обсуждение проблемного вопроса и т.п. Такие виды групповой работы имеют целью формирование психологической готовности студентов к речевому общению, создают условия для выбора нужного речевого варианта и обеспечивают тем самым естественную необходимость многократного повторения языкового и речевого материала, что в итоге является подготовкой к развитию у студентов навыков спонтанной речи. А для иностранных студентов – это одна из важных языковых составляющих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург : Департамент по яз. политике. Совет Европы (фр. и англ. версии), 2001, Моск. гос. лингвист. ун-т (рус. версия), 2003. – 256 с.
2. Сидельникова, Е. С. Организация процесса иноязычной подготовки специалиста в условиях интернационализации образования / Е. С. Сидельникова // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 1–2 февр. 2013 г. / Бел. гос. экон. ун-т. – Минск, 2013. – С. 23–24.

3. *Ворожбитова, А. А.* Учебно-методические материалы для преподавателей образовательных организаций с обучением русскому языку и на русском языке [Электронный ресурс] / А. А. Ворожбитова. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/channel/UCb1UE0apfX19HmHgSfNhbqA>. – Дата доступа : 19–26.11.2018.

The internationalization of education and realization of the competence-based approach in teaching foreign students is becoming one of the top-priority prospects in the system of higher education. It demands constant development and perfection of foreign language competences of future specialists. In the article the author focusses on the problem of developing the student's academic and professional competences. They are necessary for actualization of interpersonal and cross-cultural communication in the sphere of business and professional activity.

Поступила в редакцию 19.02.2019

Н. В. Сурунтович

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА LEARNINGAPPS В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности моделирования современной образовательной среды с использованием открытого образовательного интернет-ресурса LearningApps в преподавании практической фонетики английского языка в лингвистическом университете. В статье раскрыт методический потенциал онлайн-ресурса LearningApps, а также представлены примеры упражнений для совершенствования ритмико-интонационных навыков речевого общения на английском языке.

В настоящее время важной задачей высшего образования является создание современной образовательной среды, которую понимают как «упорядоченную целостную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие выраженной способности создавать условия для развития инновационного потенциала личности, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов; готовности к инновациям в профессиональной деятельности; формирования инновационного мышления как способности к непрерывному самосовершенствованию; готовности к разумному риску и предприимчивости, и умению работать самостоятельно в высоко конкурентной среде» [1].

В этих условиях современные обучающиеся не являются пассивными реципиентами информации, а, становясь все более мобильными и кооперативными в процессе поиска знаний, выступают активными участниками

образовательного процесса [2], поэтому в информационную эру в функции преподавателя входит организация эффективного обучения на основе распространения высококачественного контента, а также оказание помощи обучающимся в формировании универсальных и специальных компетенций. Вслед за Е. Г. Таревой и Н. Д. Гальсковой, мы полагаем, что современная образовательная среда в лингвистическом университете позволяет субъектам образовательного процесса достичь не только определенной степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, но и с помощью использования в образовательном процессе электронных средств повысить уровень автономности – способности к саморефлексии и активному сотрудничеству [1]. Моделирование современной образовательной среды по практической фонетике английского языка как пространства для кооперативной деятельности участников образовательного процесса строится на следующих основах:

1) активное использование мобильных устройств (смартфонов, планшетов), как следствие, практически стопроцентное оснащение студентов такими устройствами. Систематическое и методически продуманное внедрение мобильных устройств в образовательный процесс раскрывает широкие возможности для модернизации традиционной базы языковых и речевых заданий [3];

2) появление открытых образовательных интернет-ресурсов (ООИР) и облачных сервисов, которые являются доступными для широкого использования в образовательном процессе [Там же];

3) создание возможностей для сотрудничества преподавателей и студентов, осуществления взаимопомощи и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся.

Современные ООИР представляют собой качественные кроссплатформенные веб-сервисы, которые минимизируют необходимость десктопа и подчеркивают актуальность веб-приложений [4]. Являясь открытыми образовательными ресурсами, они обеспечивают стратегическую возможность улучшить качество лингвистического образования, а также способствовать наращиванию образовательного потенциала.

Использование ООИР на занятиях по практической фонетике английского языка в лингвистическом университете позволяет преподавателю организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов по учебной дисциплине; задействовать их когнитивный потенциал и повысить ответственность за собственное обучение.

Обучение студентов ритмико-интонационным навыкам речевого общения на английском языке целесообразно осуществлять на основе комплекса *интерактивных* рецептивных, репродуктивных и продуктивных *упражнений* и *управления* учебно-познавательной деятельностью студентов посредством открытого образовательного интернет-ресурса LearningApps,

дидактическими возможностями которого являются: *открытость, всеобщая доступность, мобильность, интерактивность, мониторинг успеваемости и мгновенная обратная связь.*

LearningApps представляет собой бесплатный дидактический онлайн-ресурс для поддержки обучения с помощью интерактивных, мультимедийных модулей. Данный ресурс позволяет каждому обучающемуся принимать участие в образовательном процессе в условиях внеаудиторной работы, выполняя различные виды упражнений на сайте <https://learningApps.org> посредством смартфона, планшета или ноутбука, в удобном месте и в удобное для обучающегося время. На сайте представлены макеты для создания интерактивных дидактических материалов, которые распределены по блокам в зависимости от вида деятельности: *выбор, распределение, последовательность, заполнение, ввод текста, онлайн-игры* и др., на базе которых можно разработать собственные упражнения. Приложение LearningApps позволяет создавать, размещать и редактировать новые упражнения в оперативном режиме. Благодаря общедоступности и простоте навигации данного ресурса студенты имеют доступ к комплексу интерактивных упражнений, что активизирует познавательный потенциал обучающихся (рис. 1).

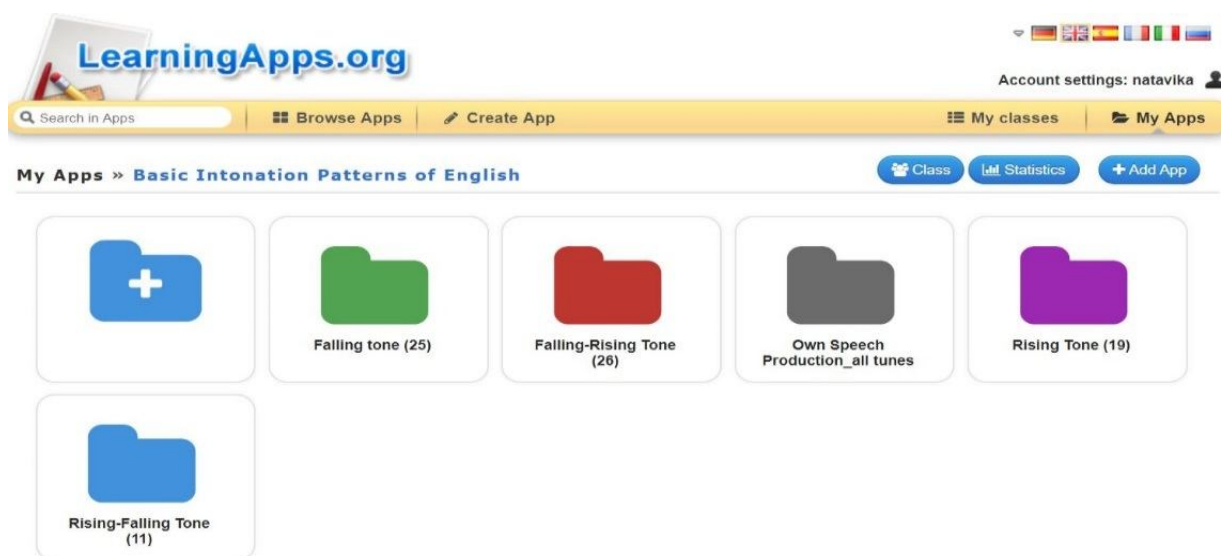


Рис. 1. Навигация по приложению Basic Intonation Patterns of English

Наличие обратной связи дает студенту возможность мгновенно получать правильные ответы к заданиям, а преподавателю – обмениваться сообщениями со студентами. Форма диалогового взаимодействия при выполнении упражнений способствует повышению мотивации обучающихся к изучению учебной дисциплины «Практическая фонетика английского языка». Выполнив упражнение, обучающийся может получить непосредственную обратную связь в ответ на свои учебные действия (успешные и неудачные) (рис. 2).

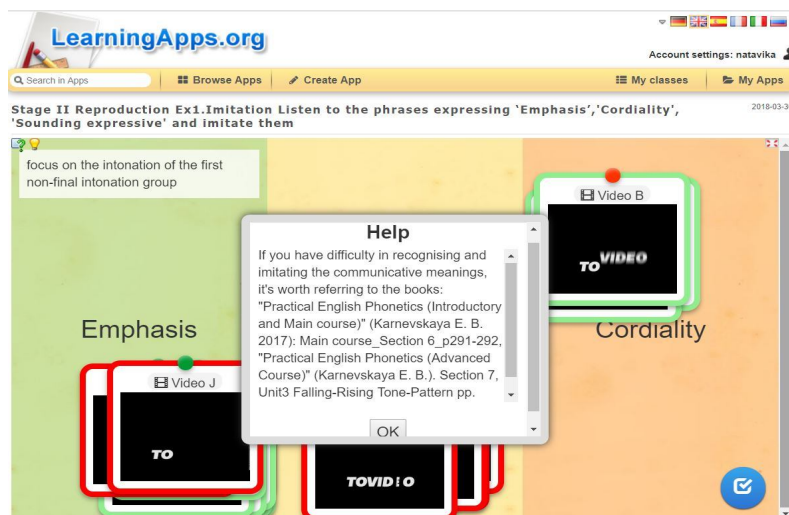


Рис. 2. Обратная связь в случае неудачного выполнения учебного задания

Данный интернет-ресурс позволяет преподавателю сформировать интерактивную среду для самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и сделать процесс обучения насыщенным и интересным, а многократное выполнение упражнений – выработать автоматизированный навык и повысить внутреннюю ответственность обучающихся за процесс овладения фонетической стороной иноязычного речевого общения на английском языке; а также овладевают умениями автономной работы.

Как для преподавателя, так и для студентов ценной представляется возможность создания на сервисе LearningApps.org своих классов и аккаунтов обучающихся для мониторинга их успеваемости и оценки учебных достижений. С помощью пригласительной ссылки преподаватель включает каждого обучающегося в раздел «Мои классы» (<https://learningapps.org/myapps.php?displayfolder=892563> – ссылка на «класс Basic Intonation Patterns of English» для обучающихся). Студент в своем аккаунте может зайти в раздел «Basic Intonation Patterns of English» и выполнить размещенное преподавателем упражнение (рис. 3).

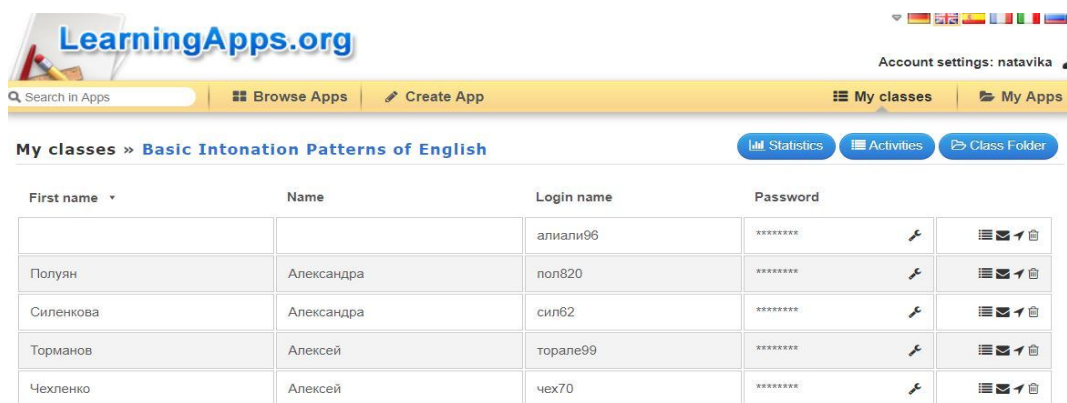


Рис. 3. Создание класса и аккаунтов для обучающихся на LearningApps.org

Функция «Статистика» позволяет преподавателю отслеживать активность и успешность выполнения упражнений каждым обучающимся в процессе самостоятельной работы (рис 4).

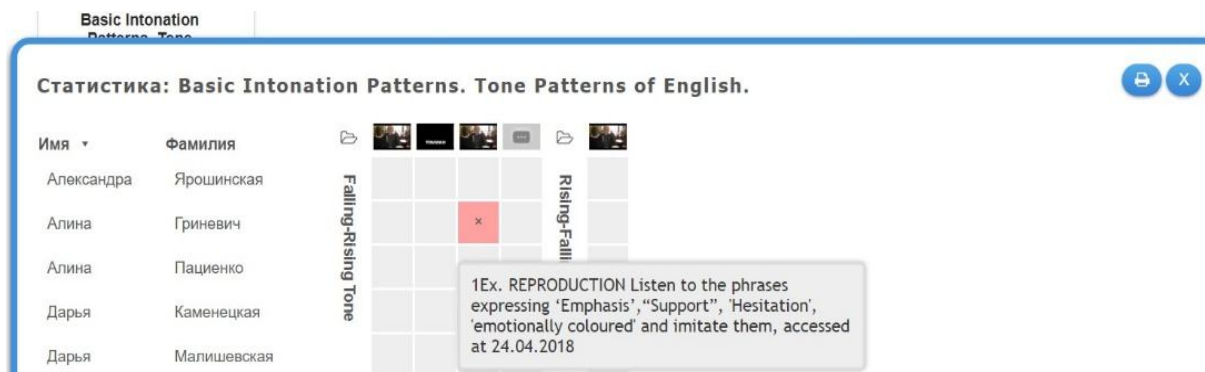


Рис. 4. Мониторинг успеваемости «класса»

В случае успешного и/или неудачного выполнения упражнений обучающимися преподаватель и студенты класса имеют возможность взаимодействовать посредством сообщений (рис 5).

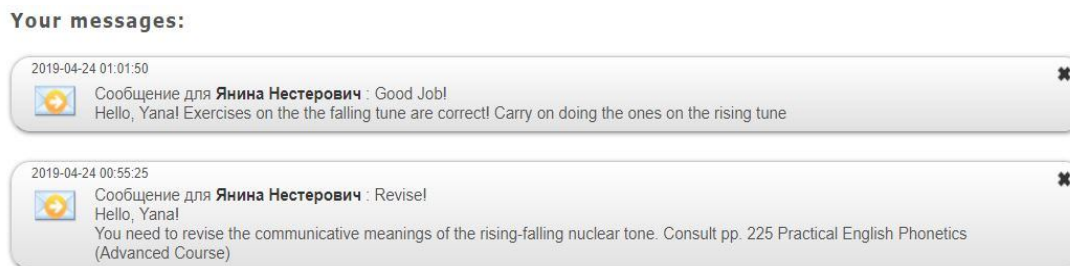


Рис. 5. Успешное/неудачное выполнение упражнений студентом

Комплекс интерактивных упражнений для обучения ритмико-интонационным навыкам речевого общения в английском языке предполагает решение коммуникативных задач в рецепции и продукции, направленных на совершенствование интонационного слуха для распознавания коммуникативных интенций говорящего и продукции собственных речевых интенций в соответствии с заданными коммуникативными функциями.

Аутентичный дидактический материал для комплекса рецептивных, репродуктивных и продуктивных упражнений разработан в соответствии с тематическим содержанием дисциплины «Практика устной и письменной речи», речевыми ситуациями, требующими функционального применения интонационных средств в рамках повторения основных тональных моделей и их реализации в речи по заключительной теме «Basic Intonation Patterns of English» – «Основные тональные контуры английской речи». Этот материал предназначен для второго курса факультета межкультурных коммуникаций и записан в студийных условиях Минского государственного лингвисти-

ческого университета носителем языка, обладающим стандартным британским произношением, и включает пятнадцать ситуаций общения: «Guess what?..», «Long time no see...», «Academic struggle», «Skillfully-made presentation», «Are you ok?», «Hey, I heard your big news!», «Careers abroad», «Formula I – no way!», «On the road» и т.п.

Приведем примеры некоторых упражнений.

Пример 1 (рис. 6)

Listen to the nine groups of phrases and tick one phrase in each group that is pronounced with a different nuclear tone.

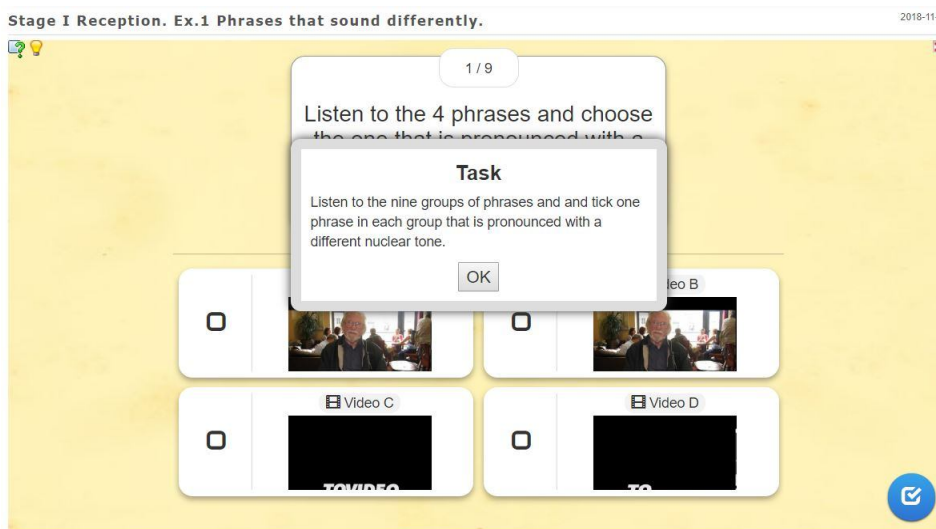


Рис. 6. Пример рецептивного дифференцировочного упражнения

Пример 2 (рис. 7)

Listen to the pairs of phrases twice and match them with the communicative meanings. Imitate those that express the communicative meaning in the capitals .

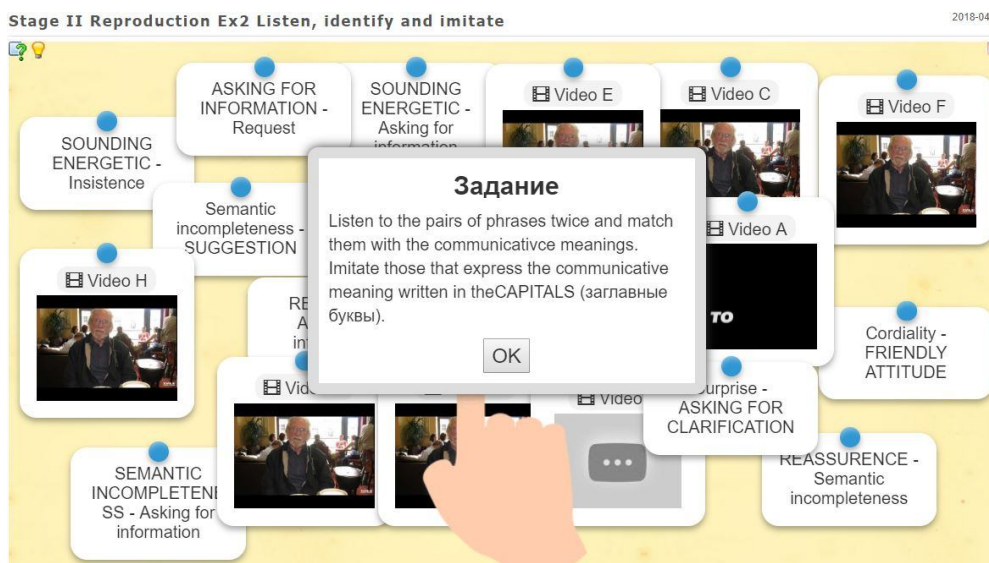


Рис. 7. Пример репродуктивного рекогнитивного упражнения

Пример 3 (рис. 8)

Listen to the mini-conversation twice and decide if the speaker expressed ‘Personal involvement’ in the question. If yes, – imitate the speaker, if not, – pronounce the required communicative meaning and record yourself.

Stage II Reproduction. Ex. 3 Transformation. Listen to the mini-conversation twice and decide whether the speaker expresses the given communicative meaning in either the question or reply. If yes, imitate the speaker, if not – change the intonation and express the communicative meaning suggested in the question under the video.

Задание
The speaker wanted to express a certain communicative meaning in the QUESTION. Did he achieve his purpose? If yes, imitate the speaker, if not – change the intonation and express the suggested communicative meaning.

OK

1

Stage II Reproduction. Ex. 3 Transformation. Listen to the mini-conversation twice and decide whether the speaker expresses the given communicative meaning in either the question or reply. If yes, imitate the speaker, if not – change the intonation and express the communicative meaning suggested in the question under the video.

Вставка 1 от 1

Mr. Jones wanted to express PERSONAL INVOLVEMENT in the QUESTION. Did he achieve his purpose? If yes, imitate the speaker, if not – change the intonation and express the suggested communicative meaning.

Record yourself in case you change the intonation, send the results to your teacher's mailbox indicating the number of the task, the situation, your name and the group!

OK

1

Рис. 8. Пример репродуктивного трансформационного упражнения

Пример 4 (рис. 9)

Listen to the situation and express the suggested communicative meaning. Pronounce your answer on the beeps and record yourself.

Stage III PRODUCTION. A final series of exercises to check your intonation skills in your own speaking.

Задание
Listen to the situation and express the suggested communicative intention. Pronounce your answer in the beeps and record yourself!

Do not forget to send your own recording to the mailbox of your teacher!

OK

1 2 3

Stage III PRODUCTION. A final series of exercises to check your intonation skills in your own speaking.

Вставка 2 от 3

Express energetic attitude on recommending a consultation with a more experienced general practitioner

OK

1 2 3

Рис. 9. Пример продуктивного интерпретирующего упражнения

Таким образом, обучение практической фонетике английского языка с использованием комплекса интерактивных рецептивных, репродуктивных и продуктивных упражнений и управления учебно-познавательной деятельностью студентов при помощи открытого образовательного интернет-ресурса позволяет оптимизировать образовательный процесс, сохраняя при этом его базовые методические принципы, модифицировать формы подачи материала и доступа к нему, а также способствует созданию новых форм познания и менталитета. Так, обучение в глобальном цифровом мире становится своевременным, достаточным, доступным и персонализированным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарева, Е. Г.* Развитие автономности субъектов образовательного процесса при обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / Е. Г. Тарева, Н. Д. Гальскова. – Режим доступа : <http://naukarus.com/razvitie-avtonomnosti-subektov-obrazovatel'nogo-protssessa-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze>. – Дата доступа : 24.04.2019.
2. *Anderson, J.* ICT Transforming Education : A Regional Guide / J. Anderson. – UNESCO, 2010. – 120 p.
3. *Титова, С. В.* Мобильные устройства и технологии в преподавании иностранных языков : учеб. пособие / С. В. Титова, А. П. Авраменко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2013. – 224 с.
4. *Калаканис, Дж.* Что такое web 3.0? Определение термина web 3.0 [Электронный ресурс] / Дж. Калаканис. – Режим доступа : <http://animatika.ru/info/gloss/web-3-0.html>. – Дата доступа : 24.04.2019.

The article considers the peculiarities of modelling the learning environment in teaching practical English phonetics in the linguistic university using the open educational online resource LearningApps. The didactic potential of LearningApps is revealed. The tasks for training rhythmic-intonation skills in communicating in English are provided.

Поступила в редакцию 28.05.2019

А. В. Филатова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются возможности организации самостоятельной работы студентов по овладению иностранным языком в виртуальной образовательной среде в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи». Подробно анализируются функциональные характеристики виртуальной образовательной среды (информационно-обучающая, коммуникационная, контрольно-административная) и приводятся примеры учебно-методических заданий, интегрированных в виртуальную образовательную среду, которые позволяют интенсифицировать самостоятельную деятельность студентов и управлять ею.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранным языкам является приоритетным инструментом создания эффективной образовательной среды, повышения качества и интенсификации образовательного процесса. Внедрение ИКТ в организацию самостоятельной работы (СР) студентов-лингвистов по изучению иностранных языков позволяет сформировать у обучающихся совокупность профессиональных компетенций, обеспечить дифференциацию и индивидуализацию

образовательного процесса, повысить мотивацию к овладению иноязычным общением. В последние годы в организации самостоятельной работы по изучению иностранных языков широкое применение получило использование веб 2.0 технологий и интернет-ресурсов (А. А. Андреев, Д. К. Бартош, Е. К. Герасимова, С. В. Титова, А. В. Филатова и др.), моделей «смешанного обучения» (С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеев, А. Брайан, К. Н. Волченкова и др.) и «перевернутого класса» (К. Л. Бугайчук, М. Курвитс, Е. А. Серегина, О. А. Соловьева), что подчеркивает актуальность поиска новых подходов и инструментов в организации самостоятельной работы обучающихся по различным учебным дисциплинам, в том числе и в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи».

Целенаправленное и системное использование ИКТ в качестве элемента *виртуальной образовательной среды* (ВОС) рассматривается нами как эффективный инструмент организации самостоятельной работы. Разработка ВОС по дисциплине «Практика устной и письменной речи» позволяет в значительной мере компенсировать недостаток времени, отводимого на аудиторное изучение иностранных языков, увеличить объем выполняемых языковых упражнений и создать условия для формирования умений самостоятельной деятельности обучающихся с акцентом на ее поисковый характер.

Однако эффективное функционирование ВОС возможно лишь в том случае, если ее организация отвечает основным характеристикам, описанным в работах Г. М. Арзуманян, М. Е. Вайндорф-Сысоевой, В. А. Брылевой, А. В. Хуторского и др. В научной литературе понятие *виртуальная образовательная среда* представлено в трех аспектах – *технологическом, организационно-коммуникативном и образовательном* [1].

С технологической точки зрения ВОС представляет собой «информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников» [1, с. 5]. В организационно-коммуникативном аспекте ВОС рассматривается как сложная самонастраивающаяся коммуникативная система, обеспечивающая прямую и обратную связь между всеми участниками учебного процесса [1]. С образовательной точки зрения под ВОС понимается «быстроразвивающаяся, многоуровневая и многофункциональная система, включающая инновационные и традиционные технологии, информационные ресурсы и современные программные средства» [1, с. 6].

При организации самостоятельной работы студентов первого курса факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» дидактические условия ВОС могут быть успешно реализованы при помощи *вики-сервиса*, создаваемого на основе веб-узла Google Sites. Вики-сервис представляет собой интернет-платформу с нелинейной формой подачи мате-

риала, где преподаватель создает по мере надобности новые веб-страницы, которые содержат файлы разных форматов, размещенные в виде гиперссылок в горизонтальной или боковой панели ресурса. Содержание страниц может многократно редактироваться, а сами веб-страницы могут быть скрыты и восстановлены преподавателем в любое время [2].

Рассмотрим более подробно возможную структуру ВОС по практике устной и письменной речи. Информационно-обучающий компонент ВОС по данной учебной дисциплине представлен несколькими веб-страницами: главной, на которой размещается название дисциплины (*Homepage*); страницами с методическими требованиями к экзамену и списком экзаменационных вопросов (*Resources for the Exam*), списком учебных пособий по данной дисциплине и дополнительной литературы (*Textbooks*), электронными словарями (*Online Dictionaries*), списком интернет-ресурсов, направленных на обучение практике речи (*Useful links*).

Разработанный нами вики-сервис содержит более 150 гиперссылок на учебные аудио- и видеоподкасты, статьи в PDF-формате, интерактивные языковые упражнения, распределенные по тематическим разделам и соответствующие тематике курса. Все вышеназванные элементы реализуют одну из главных функций ВОС – **информационно-обучающую**, когда учебная информация представляется в самых разных формах [1].

Организация самостоятельной работы по овладению обучающимися лексическими навыками в ВОС осуществляется, в первую очередь, посредством *лингвистических подкастов*, представляющих собой аудио- и видео-файлы, размещенные в Интернете и демонстрирующие лексические явления, изучаемые изолированно либо в контексте [2]. Определенное количество таких подкастов, размещенных на методических порталах LearningEnglish (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english>), OxfordOnlineEnglish (<https://www.oxfordonlineenglish.com>) и интегрированных в вики-сервис посредством гиперссылок, как правило, уже сопровождаются субтитрами или файлами с текстом аудио- или видеозаписи и разработанными интерактивными упражнениями, которые можно выполнять в онлайн-режиме. Отсутствие таких упражнений к некоторым подкастам компенсируется заданиями, представленными в учебном пособии на печатной основе. Так, например, при знакомстве обучающихся с лексикой по теме «Еда» вместо традиционной работы со словарем и переводом новых слов и выражений, представленных в разделе “Vocabulary” учебного пособия, они могут обратиться к информационно-обучающему компоненту ВОС и просмотреть видеопodcast, где носитель языка подробно объясняет значение прилагательных, обозначающих вкусовые характеристики [П1], фразовых глаголов, связанных с приемом пищи [П2], идиом [П3] и приводит примеры их употребления. Формирование лексических навыков может осуществляться путем выполнения обучающимися подстановочных упражнений в учебном пособии, например, подстановки глаголов, связанных с приготовлением пищи, в рецепт блюда. Однако у студента есть также возможность самостоятельно прослушать аудиозапись данного рецепта в онлайн-режиме или использовать рецепт, представленный

в видеоподкасте [П4], в качестве образца для написания своего собственного. Подобная организация самостоятельной работы в рамках ВОС позволяет обучающемуся не только заниматься в удобном для себя месте и в удобное время, но и делать это в собственном темпе и ритме, выбирать формы работы и очередность выполнения заданий. Тем самым в ВОС обеспечивается *гибкость* учения и возможность выстраивания студентом индивидуальной образовательной траектории. Более того, такая организация СР создает условия для реализации *принципа адаптивности*, поскольку виртуальная образовательная среда является инструментом, позволяющим приспособляться к индивидуальным особенностям обучающегося, давать ему возможность самому регулировать скорость прохождения учебного материала и выбирать наиболее оптимальный путь достижения учебных целей [3].

Самостоятельная работа обучающихся по овладению лексическими навыками реализуется не только путем использования лингвистических подкастов, но и за счет уже существующих в Интернете интерактивных языковых упражнений, например, размещенных на следующих методических порталах: LanguageGuide (<http://www.languageguide.org/english/vocabulary>), LearnEnglish (<https://learnenglish.britishcouncil.org>). Выполняя их в режиме онлайн, обучающийся получает мгновенную обратную связь в виде правильного ответа, что отражает еще один основополагающий принцип организации самостоятельной работы в рамках ВОС – ее интерактивный характер. *Интерактивность*, прежде всего, подразумевает «активное взаимодействие обучающихся с учебным материалом в процессе выполнения учебно-методических заданий; наличие обратной связи, позволяющей определить, насколько корректно выполнено то или иное задание» [3, с. 73]. Размещенные на отдельной веб-странице (*Vocabulary Bank*), данные интерактивные языковые упражнения направлены на разграничение значений слов со схожим смыслом (*confusing words*), которые вызывают определенные сложности у обучающихся; соотнесение значения и формы лексических единиц; выбор правильного значения в виде изображения при восприятии лексических единиц на слух или проверку их правописания. Обучающимся предоставляется также возможность записи голоса с целью проверки фонетической корректности воспроизведения новых лексических единиц. Особенно эффективно использование интерактивных языковых упражнений такого рода при самостоятельной работе над лексическими единицами, объединенными в тематические группы. Например, студентам первого курса предлагается изучить следующие группы: «Дома и виды жилья», «Предметы мебели», «Продукты питания», «Кухонные принадлежности и приборы», «Отделы в магазине», «Предметы гардероба, обувь и аксессуары», «Явления природы». Лексические единицы данных групп легко визуализируются, при этом обучающиеся затрачивают меньше времени на осмысление значения, нежели при работе с текстом. Организация СР обучающихся посредством интерактивных языковых упражнений, в основе которых лежит прием визуализации, отвечает принципу *мультимедийности* обучения иностранным языкам в рамках ВОС, реализуемой, в первую очередь, за счет графики и сочетания текста со звуком и изображением [3].

Обеспечение многообразия форм самостоятельной работы студентов с лексическим материалом является еще одной особенностью организации самостоятельной работы обучающихся в ВОС [4]. Это достигается и благодаря тому, что преподаватель имеет возможность разработать языковые интерактивные упражнения в оболочке специализированных веб 2.0 ресурсов. Например, ресурс Quizlet содержит как закрытый, так и открытый авторский контент, что позволяет адаптировать учебный материал с учетом уровня языковой подготовки и когнитивных особенностей обучающихся, тем самым обеспечивая *индивидуализацию* и *дифференциацию* обучения иностранным языкам.

СР студентов, осуществляемая в игровых и обучающих режимах не только за компьютером, но и на мобильных устройствах, позволяет добиться автоматизированности лексических навыков, а также предоставляет возможность посоревноваться в скорости и правильности выполнения заданий с другими обучающимися (режим Quizlet Live), что соответствует **коммуникационной** функции ВОС, согласно которой обучение иноязычному общению проходит не только в диалоге с преподавателем, но и с другими обучающимися. Комплекс разработанных преподавателем интерактивных языковых упражнений может быть размещен на отдельной веб-странице, например, *Quizlet Vocabulary Training*, и постоянно обновляться. При этом ВОС создается как открытая, допускающая изменения система, что является не только способом решения задачи регулярного обновления содержания учебной дисциплины, но также средством распределения учебного материала, который должен осваиваться студентом самостоятельно или под руководством преподавателя.

Организация СР студентов первого курса по овладению умениями диалогического общения осуществляется, в первую очередь, при помощи *дискурсивных подкастов*, представляющих собой образцы иноязычной речи, реализуемой в определенных коммуникативных ситуациях и в определенном социокультурном контексте [2]. Например, в оболочке созданного нами вики-сервиса размещены дискурсивные подкасты, которые соответствуют содержанию учебной программы курса и содержат диалоги по следующим темам: «Заказ еды и напитков в ресторане», «Совершение покупок в магазине», «Возврат некачественного товара», «Беседа о погоде» и т.д. Нехватка реальной языковой практики и отсутствие носителей языка в кругу общения обучающихся компенсируется возможностями ВОС, где создаются условия для самостоятельного взаимодействия студентов с аудиовизуальной информацией. Визуальный ряд дискурсивных подкастов дополняет речевой портрет коммуникации, тем самым раскрывая контекст общения. Многие из отобранных дискурсивных подкастов уже содержат задания на имитацию реплик вслед за говорящим либо воспроизведение реплик одного из участников диалога. Задания такого рода дают возможность моделировать реальные ситуации общения, имитировать естественную языковую среду, позволяя обучающимся активно добывать и генерировать знания, а не оставаться в роли пассивных участников образовательного процесса.

Организация СР обучающихся по овладению формулами речевого и неречевого этикета в рамках изучаемых сфер социокультурного и межкультурного взаимодействия осуществляется при помощи *культурологических подкастов*, которые содержат информацию о фактах культуры изучаемого языка, нормах и ценностях, регулирующих поведение людей в определенном социуме. Отобранные подкасты должны включать страноведческую, регионально маркированную и социокультурную визуальную информацию и ориентироваться на расширение культурологических знаний студентов. Примерами могут служить подкасты о национальной кухне Великобритании [П5], жилье в США и Великобритании [П6], привычках совершения покупок в странах изучаемого языка [П7]. На вики-сервисе создана также отдельная веб-страница (*Culture Bank*), которая содержит ссылки на документальные передачи и телевизионные шоу, рассказывающие о культуре стран изучаемого языка, что способствует формированию социокультурной компетенции студентов.

Серия *стратегических* подкастов, например, серия “Howcast” (<https://www.howcast.com>), размещенные на отдельной веб-странице вики-сервиса (*Communication strategies*), выполняет схожую функцию с культурологическими, однако в большей мере демонстрирует стратегии речевого поведения и невербального общения в странах изучаемого языка и позволяет обучающимся реализовать определенные коммуникативные стратегии в различных ситуациях [2]. Обучающимся предлагается самостоятельно проанализировать и овладеть стратегиями речевого поведения в рамках таких типичных ситуаций межкультурного общения, как аренда жилья в странах изучаемого языка, поведение за столом во время бизнес-встречи, выражение недовольства в ресторане и магазине при возврате товара, умение корректно сделать и принять комплимент [П8] и т.д. Стратегические подкасты также помогают студентам первого курса овладеть аспектами речевого поведения, в которых проявляются культурные отличия: способами построения аргументации в изучаемом языке; выражением согласия и несогласия; способами приветствия и прощания в формальных и неформальных ситуациях общения и др. Данные виды подкастов также направлены на самостоятельное овладение обучающимися навыками структурирования речевого высказывания, отвечающими программным требованиям курса, а также на реализацию отдельных речевых актов: просьбы, благодарности, извинения, предложения.

Подобная организация самостоятельной работы студентов в рамках ВОС с использованием системы культуроведчески-ориентированных заданий к подкастам позволяет подготовить обучающихся к роли межкультурного посредника, а также обеспечить развитие полилингвальных социокультурных умений, информационно-коммуникационных и компенсаторных умений. Кроме того, предлагаемая система заданий способствует обучению умениям аудиовизуальной рецепции, развивает умения наблюдения за вербальным и невербальным поведением людей в различных ситуациях общения, анализа социокультурных явлений [5].

Любая виртуальная образовательная среда предполагает разработку контрольно-измерительных материалов, что соответствует реализации **контрольно-административной** функции ВОС за счет осуществления администрирования и контроля уровня учебных достижений [1]. С этой целью зачастую используют такие программы-оболочки, как ISpring, HotPotatoes, GoogleForms и др. Например, разработанный нами вики-сервис по практике устной и письменной речи включает в себя отдельную веб-страницу (*Test Yourself*), которая содержит гиперссылки на комплекс из 24 интерактивных тестов, созданных с использованием компьютерной программы-оболочки Wondershare QuizCreator (версия 4.2.2.1). Контрольно-измерительные материалы соответствуют тематическим разделам дисциплины и предполагают организацию самоконтроля, текущего контроля и итогового контроля (в форме экзаменационного теста в аудитории с использованием той же программы-оболочки и материала промежуточных тестов). Организация контроля таким образом создает практически идеальные возможности для психологически комфортной обстановки, отсутствия критики и прямого физического контакта между обучающимися и осуществляющими контроль их знаний, умений и навыков, т.е. исключает фактор, часто являющийся психологическим барьером для многих студентов во время проведения контроля. Систематическая самостоятельная работа студента в ВОС способствует успешному выполнению итогового экзаменационного теста по соответствующей дисциплине и отвечает принципу *системности*, согласно которому обеспечивается органичная связь между внеаудиторной самостоятельной работой и работой в аудитории.

Еще одним эффективным инструментом управления СР обучающихся, в особенности управлением письменным речевым взаимодействием, является использование виртуальных стен Linoit или Padlet. Например, на виртуальной стене размещается задание, предполагающее написание студентом рецепта фирменного блюда [П9]. Рецепт может сопровождаться изображением блюда, презентацией в оболочке Power Point или видеороликом, снятым обучающимся. Преподаватель, удаленно корректируя содержание и структуру письменного произведения студентов, может предложить другим обучающимся проголосовать за наиболее понравившиеся рецепты в онлайн-документе GoogleDocs, содержание которого можно редактировать всем участникам письменного взаимодействия. Другим примером организации СР по овладению умениями письменной речи является задание, предполагающее написание на виртуальной стене одним студентом рекламации на купленный в магазине товар ненадлежащего качества, а другим – предложений способов решения проблемы. Подобные задания обеспечивают вариативность форм письменного коммуникативного взаимодействия обучающихся, что позволяет реализовать коммуникационную функцию ВОС и создать условия для творческого самовыражения студентов.

В виртуальной образовательной среде асинхронная письменная коммуникация студентов может быть эффективно организована и в онлайн-документе GoogleDocs. Например, преподаватель создает документ «Мои

трудности в учебе» [П10] и предлагает обучающимся в письменной форме поделиться проблемой, с которой они сталкиваются во время учебы, а также дать совет минимум двум другим участникам письменного взаимодействия в виде комментария. Преподаватель создает учебно-проблемную ситуацию и впоследствии является лишь наблюдателем письменного речевого взаимодействия обучающихся. Такая форма организации самостоятельной работы позволяет реализовать принцип *активности обучающегося* в виртуальной образовательной среде.

Таким образом, эффективная организация самостоятельной работы по овладению иноязычным общением с использованием потенциала виртуальной образовательной среды способствует развитию таких умений, как умение планировать и распределять свое время, а также осуществлять контроль и самоконтроль самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Создание дидактических условий ВОС в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи», позволяющих реализовать основные ее функции, также ведет к развитию и совершенствованию специальных умений обучающихся, в первую очередь, связанных с говорением и письмом. Одновременно с этим самостоятельная работа в рамках ВОС позволяет гарантировать всем участникам образовательного процесса свободный равный доступ к учебному контенту, создает условия для формирования социокультурной компетенции и более творческого овладения знаниями, умениями и навыками, обеспечивает вариативность форм коммуникативного взаимодействия, активизирует у обучающихся различные каналы восприятия информации, тем самым повышая степень усвоения учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вайндорф-Сысоева, М. Е.* Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: учеб. пособие / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : МГОУ, 2010. – 102 с.
2. *Соловьева, О. А.* Использование вики-сервисов в организации управляемой самостоятельной работы студентов по овладению иностранным языком / О. А. Соловьева // Вестн. МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск : МГЛУ. – 2016. – № 2 (30). – С. 107 – 115.
3. *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.
4. *Радина, И. В.* Виртуальная образовательная среда как компонент современного языкового образования / И. В. Радина // Вестн. МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск : МГЛУ. – 2012. – № 2 (22). – С. 138 – 144.
5. *Базина, Н. В.* Комплекс культуроведчески-ориентированных заданий для развития аудиовизуальных умений средствами немецкого языка / Н. В. Базина // Евразийский форум : науч. журнал. – М. : Евршкола; Воронеж. – 2014. – № 1 (6). – С. 62 – 68.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

П1. English Grammar Lesson: Adjectives to Describe Food in English. Videopodcast [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.youtube.com/watch?v=ciVkt2sIYsk>. – Date of access : 13.03.2019.

П2. Phrasal Verbs and Expressions about Food. Videopodcast [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.engvid.com/phrasal-verbs-expressions-food>. – Date of access : 13.03.2019.

П3. Tea Idioms. BBC Learning English (The Teacher). Videopodcast [Electronic resource]. – Mode of access <https://www.youtube.com/watch?v=WSPR0572glk&index=2&list=PL5945726A989B480B>. – Date of access : 13.03.2019.

П4. Jamie Oliver on Making the Perfect Omelette. Jamie's Ministry of Food. Videopodcast [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.youtube.com/watch?v=OQyRuOEKfVk>. – Date of access : 13.03.2019.

П5. How to Make Breakfast Like a Brit. Anglophenia Ep 32. Videopodcast [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_452705659&feature=iv&src_vid=XF0w5L0ZsVs&v=rmieAqTG1wI. – Date of access : 13.03.2019.

П6. Confusing Things About British Homes. Anglophenia Ep 28. Videopodcast [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.youtube.com/watch?v=ATjMxH3-e4Y>. – Date of access : 13.03.2019.

П7. Shopping Vocabulary. Audiopodcast [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.highlevellistening.com/category/shopping-vocabulary>. – Date of access : 13.03.2019.

П8. How to pay a compliment | Learn English | British Council. Videopodcast [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.youtube.com/watch?v=4Xf3SI9-Llo>. – Date of access : 13.03.2019.

П9. Padlet. Virtual Wall [Electronic resource]. – Mode of access : <https://padlet.com/TeachingBee/p94v4i12e29r>. – Date of access : 13.03.2019.

П10. Google.docs [Electronic resource]. – Mode of access : https://docs.google.com/document/d/1KqQ5oJ-pbr-D6dVqk8d23xezTqDA8B6xkghlVv_o1R4/edit – Date of access : 13.03.2019.

The article deals with the problem of organising students' autonomous activities in foreign language learning within the virtual educational environment. The functions of the virtual educational environment (informational-training, communicational, administrative) are revealed. The tasks aimed at guiding and intensifying students' autonomous activities are given.

Поступила в редакцию 25.04.2019

Е. П. Шепёлкина

ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИЗУЧАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается специфика обучения учащихся со слуховой депривацией изучающему чтению на иностранном языке. Обосновывается необходимость использования поликодового текста, который разработан с учетом особенностей смыслообразования у слабослышащих подростков и предусматривает компенсацию сенсорной недостаточности за счет внедрения динамической изобразительной наглядности, визуально-фонетической системы, дактилирования и других средств визуализации содержания текста.

Одним из основных источников получения информации о стране изучаемого языка, его носителях, традициях и культуре являются письменные источники, что определяет высокую значимость чтения при соизучении иностранного языка и культуры. Чтение, будучи одним из видов речевой деятельности, способствует расширению знаний о языке и его среде, о носителях ее базовых характеристик, а также успешности межкультурной коммуникации.

Проблема понимания текста относится к междисциплинарным и рассматривается в исследованиях отечественных и зарубежных авторов в разных аспектах: от общего философского анализа до экспериментальных психолингвистических исследований (Н. В. Барышников, А. А. Брудный, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, А. Р. Лурия, В. И. Чернышёв, Т. А. Шишкина, N. Landi, J. Oakhill, A. Paivio, C. A. Perfetti и др.). В научной литературе отмечается, что чем выше уровень абстрактности воспринимаемого материала (его способности вызывать ментальные образы), тем эффективнее влияние на процессы запоминания [1]. В ходе овладения иностранным языком обучающийся может усваивать материал двумя способами. В первом случае акцент делается на построении *вербальных ассоциаций*, например, когда речь идет об абстрактных понятиях *справедливость, работа, совершенство* и т.д.; во втором – на создании *ментального образа*, ассоциируемого со словом, особенно для лексем, обозначающих конкретные понятия, например, *карандаш, тетрадь, доска, учитель* и т.д. Конкретность–абстрактность является принципиальным фактором, обуславливающим порождение в сознании обучающегося соответствующих ментальных образов [2]. Научные эксперименты в этом направлении демонстрируют, что разница между обработкой чтением рисунков и слов не отражает существования двух качественно отличающихся систем репрезентации [3]. Кроме того, обосновывается наличие в сознании человека единой системы репрезентации информации, которая поступает через разные анализаторы и извлекается с неодинаковой скоростью [4].

Смыслообразование как динамическая составляющая смысловой сферы личности *слабослышащих подростков* имеет свои специфические особенности по сравнению со смыслообразованием у их сверстников, обладающих нормальным слухом, что влияет и на процессы чтения на иностранном языке. Соответственно, учебная программа по иностранным языкам для слабослы-

шащих учащихся предполагает предъявление значительно меньшего объема текста на иностранном языке, а также лингвистически упрощенных видов текстов (по сравнению с учебной программой для учащихся с нормальным слухом) [5]. В частности, слабослышащие учащиеся должны знать правила чтения, читать транскрипционные знаки английского языка, а также читать вслух с полным пониманием тексты, построенные на изученном языковом материале в рамках конкретной темы.

В то же время методика развития умений чтения на иностранном языке у данной категории учащихся должна предполагать учет степени их тугоухости, которая определяет специфику смыслообразования и выбор эффективных способов, приемов и средств обучения. Отметим, что слуховая недостаточность может быть двух видов: *глухота* (нарушение слуха, при котором без специального обучения восприятие речи невозможно) и *тугоухость* (стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи). Так, глухими (неслышащими) называют тех, у кого степень нарушения слуха больше 82–85 дБ, а диапазон воспринимаемых частот – 125–2000 Гц. При глухоте человек не может самостоятельно использовать слух для накопления лексического запаса, а развитие его речи даже на родном языке осуществляется только в процессе специального педагогического воздействия. Тугоухими (слабослышащими) называют тех людей, у кого степень нарушения слуха меньше 82–85 дБ, а диапазон воспринимаемых частот располагается от 125 до 8 000 Гц. Слышащий же человек улавливает звуки в диапазоне от 16 до 20 000 Гц, хотя с возрастом слух имеет тенденцию снижаться до 16 кГц [6]. У слабослышащих детей роль слуха в овладении речью (в том числе иноязычной) принципиально иная, чем у глухих, так как слабослышащий ребенок имеет возможность приобретать тот или иной речевой запас, опираясь на слуховой анализатор, в то время как глухой ребенок полностью лишен этой возможности. В обучении слабослышащих чтению на иностранном языке следует помнить, что они, несмотря на остатки слуха, используют жестовый язык, который основан на образах понятий, и привыкли получать большую часть информации посредством зрительного канала. Недостаток вербального кодирования в процессе чтения можно компенсировать за счет образного, что повышает роль зрительного анализатора в полном и точном понимании письменных сообщений. Наглядные образы слов и предложений при предъявлении учащимся текстового сообщения на иностранном языке могут послужить основой для ускорения процесса понимания прочитанного.

В связи с вышесказанным мы предлагаем развивать у слабослышащих учащихся умения изучающего чтения на иностранном языке с использованием не линейных текстов на печатной основе, а *поликодовых*. Под *поликодовым* мы понимаем текст, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными средствами: вербальным и невербальным компонентами, объединенными в определенную структуру [7]. В качестве невербальных знаков могут выступать рисунки, фотографии, схемы, реальные предметы окружающего мира, составляющие предмет общения.

На наш взгляд, применительно к слабослышащим чтецам поликодовый текст обладает рядом преимуществ по сравнению с линейным. Благодаря своим иллюстративной, информативной и технической функциям он удовлетворяет потребности данной категории учащихся в визуализации печатного текста. Напомним, что данная потребность связана с тем, что, несмотря на остатки слуха, слабослышащие учащиеся используют жестовый язык, который основан на образах понятий. В процессе чтения учащимися поликодового текста затруднение вербального кодирования компенсируется за счет образного кодирования, причем наглядные образы слов и предложений при предъявлении текстового сообщения служат основой для ускорения процесса понимания слабослышащими учащимися прочитанного на иностранном языке и повышения его полноты, точности и глубины.

Мы считаем необходимым использование поликодовых текстов, так как у слабослышащих чтецов затруднен процесс узнавания слов ввиду особенностей личности, которые влияют на формирование индивидуальной картины мира подростков с сенсорной депривацией и, соответственно, на структуру и содержание их лексикона. Речь идет о внешнем локусе контроля, инфантилизме, заниженных притязаниях, стремлении добиться успеха с минимумом усилий, низкой проработанности и размытости жизненных планов, преобладании отрицательных эмоций, травматическом опыте, завышенной/заниженной или неустойчивой самооценке [8]. Как следствие, это отражается на их учебной и познавательной мотивации, а актуализация личностной ценности обучения иностранному языку носит ситуативный характер. Так, например, слабослышащие учащиеся могут раскрыть личностный смысл конкретного фрагмента коммуникативной ситуации, но не в состоянии объяснить пролонгированные эффекты для их жизненных перспектив, что влияет также на мотивацию развития умений чтения на иностранном языке. Благодаря реализации аттрактивной, волюнтаривной, метакоммуникативной функций поликодового текста у слабослышащих чтецов появляется мотивация к прочтению и пониманию текста на иностранном языке, а у учителя – возможность привлечь их внимание к необходимым для понимания смысла элементам текста.

Экспрессивная, эстетическая и фатическая функции поликодового текста позволяют эффективнее воздействовать на эмоциональную и смысловую сферы учащихся со слуховой депривацией. Важность указанного фактора в методике развития у слабослышащих подростков умений изучающего чтения на иностранном языке обусловлена такими особенностями смысловой сферы их личности, как избыточная пробелами индивидуальная картина мира, узкий кругозор, запаздывание формирования всех образований личности, что препятствует пониманию замысла текста на иностранном языке.

По нашему мнению, создание поликодовых текстов на иностранном языке и их предъявление слабослышащим чтецам должно осуществляться в соответствии со спецификой вербального, семантического и ситуационного уровней *конструктивно-интегративной модели* понимания текста В. Кинча и Т. А. ван Дейка [9]. В научной литературе отмечается, что на начальном *вербальном* уровне модели чтец декодирует поверхностную форму текста: орфографический, фонологический и морфологический образы лексических

единиц, грамматические и синтаксические структуры, употребленные в письменном тексте. Следовательно, трудности, возникающие у учащихся в процессе чтения, можно объяснить недостатком лингвистических и предшествующих энциклопедических знаний чтецов. Эти затруднения имеют еще более серьезный характер у слабослышащих учащихся, поскольку лингвистическая база у них сформирована хуже, чем у учащихся без слуховой депривации, что является следствием недостатка использования устной речи в повседневной жизни подростков данной категории.

Поликодовый текст на иностранном языке должен разрабатываться для слабослышащих чтецов таким образом, чтобы облегчать им распознавание разных аспектов слова (рис. 1). С целью активизации речемыслительной деятельности учащихся мы предлагаем демонстрировать орфографические и фонологические образы иноязычного слова с помощью дактилирования. Выделение аффиксов или других морфем привлечет внимание обучающихся к морфологическим элементам слова, которые определяют смыслообразование. Семантические образы рекомендуется перекодировать в изобразительные при помощи анимированных картинок, иллюстрирующих также контекст употребления объясняемого понятия. Визуализация значения отдельных слов может выступить в качестве средства компенсации недостатка лингвистических и предшествующих знаний слабослышащего чтеца, а также дополнительной мотивацией для продолжения самого процесса чтения на иностранном языке.

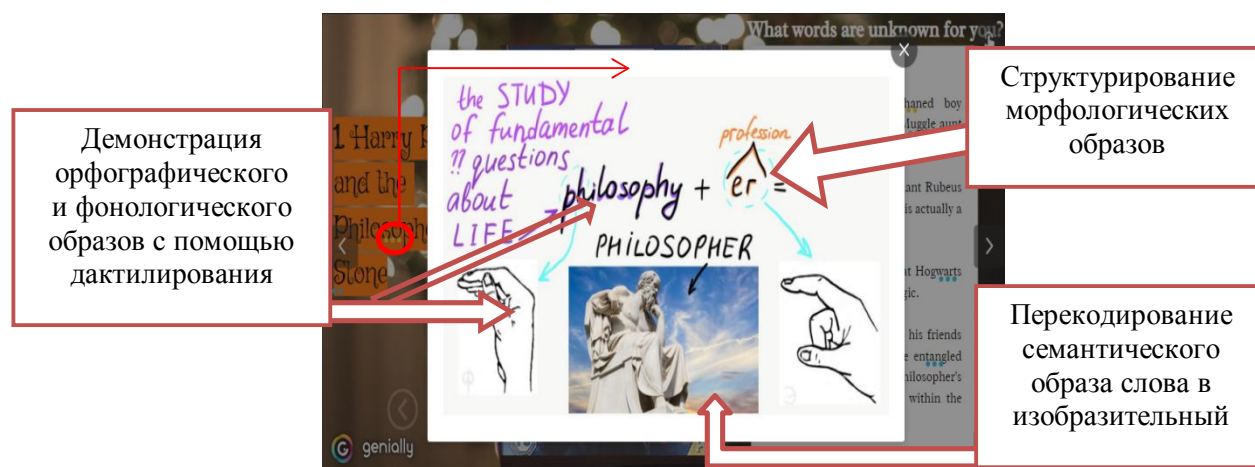


Рис. 1. Фрагмент поликодового текста:
способы семантизации лексических единиц в ходе первого предъявления

На следующем, *семантическом*, уровне модели понимания текста [9] создается содержательная основа текста в виде иерархии пропозиций. Она связана с предикативностью и тема-рематическим членением текста и формируется в зависимости от того, какой компонент ситуации является для чтеца главным, а какой – второстепенным. В процессе осмысления эксплицитной информации чтец соотносит ее как с лингвистическим, так и с экстралингвистическим контекстом, а значит, обращается к индивидуальной системе вербальных/невербальных смыслов, к индивидуальной картине мира. План текста становится конечным продуктом осмысления и включает в себя конкретные идеи, изложенные в тексте.

Соответственно, поликодовый текст должен разрабатываться таким образом, чтобы слабослышащие учащиеся могли связать отдельные образы слов в синтаксические и синтагматические блоки. В поликодовом тексте синтаксические блоки можно выделить при помощи цветового тема-рематического членения фраз (рис. 2), а синтагматические – при помощи выделения синтагм в предложениях посредством анимаций (рис. 3).



Рис. 2. Фрагмент поликодового текста: способы выделения синтаксических блоков в ходе второго предъявления



Рис. 3. Фрагмент поликодового текста: способы выделения синтагматических блоков в ходе второго предъявления

Выделение тема-рематических отношений цветом поможет слабослышащим подросткам определить в предложениях главную и второстепенную информацию. Анимированное синтагматическое членение будет способствовать восприятию учащимися не отдельных слов в поликодовом тексте, а словосочетаний и содействовать формированию навыков чтения на английском языке, которые облегчают осмысление чтецом фразы и всего письменного сообщения.

Согласно конструктивно-интегративной модели понимания текста В. Кинча и Т. А. ван Дейка, на ее последнем уровне в сознании чтеца создается ситуационная модель текста, включающая любые инференции, которые учащийся генерирует из эксплицитной или имплицитной информации, заложенной автором. Под *ситуационной моделью текста* понимается когнитивная репрезентация событий, действий и ситуации в целом, которые отражены в тексте [9]. Она может включать предшествующий опыт индивида и конкретизацию общих знаний о мире, связанных с этим опытом. Результат концептуального моделирования ситуации в значительной степени определяется экстралингвистическим опытом и направленностью личности чтеца, т.е. его интересами, потребностями, склонностями, мотивами, идеалами, убеждениями и мировоззрением [10; 11]. Иными словами, смысл текста неотделим от индивидуальной картины мира чтеца и особенностей его мышления.

На уровне построения ситуационной модели у слабослышащих учащихся могут возникнуть сложности с репрезентацией описанной в тексте референтной ситуации. Следовательно, в создаваемом поликодовом тексте в первую очередь должны быть предусмотрены мультимедийные элементы, которые помогут слабослышащим учащимся определить вид отношений в читаемом тексте: пространственные, временные, родо-видовые и причинно-следственные. В качестве таких элементов в поликодовый текст можно включать интерактивные контурные карты, временные шкалы и последовательности событий, ментальные схемы и т.д.

С целью проверки адекватности построения учащимися ситуационной модели текста мы предлагаем включать в поликодовый текст интерактивные тесты, которые должны, прежде всего, содержать задания на проверку понимания учащимися лексических единиц и лингвистических маркеров, определяющих те или иные виды отношений в тексте (рис. 4).

The right answers:

2 4 1 3

Составление интерактивной временной шкалы

2. HIGHLIGHT THE *keywords* IN THESE SENTENCES:

1 Harry begins his first year at Hogwarts.

2 Orphan Harry Potter lives with his unkind Muggle aunt and uncle.

3 Harry, Ron, Hermione become entangled in the mystery of the Philosopher's Stone.

4 Hagrid informs Harry that he is a wizard.

Самостоятельное определение смыслообразовательных элементов текста

Рис. 4. Фрагмент поликодового текста с тестовым заданием на понимание смыслообразовательных элементов текста

Таким образом, поликодовые тексты, используемые для развития умений изучающего чтения на английском языке у слабослышащих учащихся, следует разрабатывать, опираясь на принцип мультимедийной наглядности с учетом особенностей восприятия информации и смыслообразования подростками с сенсорной депривацией. Предъявление фрагментов поликодовых текстов на иностранном языке осуществляется поэтапно с целью снижения когнитивных усилий слабослышащих учащихся по декодированию значений лексических единиц, определению элементов синтаксического и синтагматического членения письменного сообщения и построению полной и точной репрезентации референтной ситуации, описанной в тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Paivio, A.* Imagery and synchronic thinking / A. Paivio // *Canadian Psychological Review* / ed. K. J. Holyoak. – Ottawa, 1975. – № 16. – P. 147–163.
2. *Paivio, A.* Transition probability, word order, and noun abstractness in the learning of adjective-noun paired associates / A. Paivio, I. Kusyszyn // *Journal of Experimental Psychology* / ed. A. S. Benjamin. – Washington, 1966. – № 71(6). – P. 800–805.
3. *Anderson, J. R.* Retrieval of Information from Long-Term Memory / J. R. Anderson // *Science* / ed. P. H. Abelson. – Washington, 1983. – Vol. 220. – № 4592. – P. 25–30.
4. *Rosch, E.* Cognitive representations of semantic categories / E. Rosch // *Journal of Experimental Psychology* / ed. N. Cowan. – Washington, 1975. – № 104. – P. 192–233.
5. Учебные программы факультативных занятий по учебному предмету «Иностранный язык» (английский язык) для I–VI гг. обучения в специальных общеобразовательных школах для детей с нарушением слуха (второе отделение) и детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / Н. С. Евчик [и др.]. – Режим доступа : <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8425>. – Дата доступа : 14.02.2019.
6. *Феклистова, С. Н.* Основы методики слуховой работы (в схемах и таблицах): учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. – Минск : БГПУ, 2004. – 52 с.
7. *Анисимова, Е. Е.* Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) / Е. Е. Анисимова // *Вопр. языкознания*. – 1992. – № 1. – С. 71–78.
8. *Данченко, И. В.* Особенности развития смыслообразования слабослышащих подростков техниками арт-терапии : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И. В. Данченко ; Юж. федер. ун-т. – Ростов н/Д., 2016. – 130 с.
9. *Kintsch, W.* The Construction-Integration Model: A Framework for Studying Memory for Text / W. Kintsch, D. M. Welsch // *Relating theory and data: Essays on human memory* / eds.: W. E. Hockley, S. Lewandowsky. – Psychology Press, 1991. – P. 150–178.

10. *Perfetti, C. A.* The Acquisition of Reading Comprehension Skill / C. A. Perfetti, N. Landi, J. Oakhill // *The Science of reading: a handbook* / eds.: M. J. Snowling, C. Hulme. – Oxford: Blackwell, 2005. – P. 227–253.

11. *Ровдо, Т. А.* Модели понимания письменного текста / Т. А. Ровдо // *Гуманитарные технологии в образовании и социосфере : сб. науч. ст. / редкол.: О. И. Уланович (отв. ред.) [и др.]*. – Минск : Издат. центр БГУ, 2016. – С. 198–204.

The article touches upon the particularities of teaching pupils with auditory deprivation to read in a foreign language. It justifies the need to use a polycode text, which is developed according to the peculiarities of sense formation of hearing-impaired adolescents and providing compensation of sensory impairment due to the introduction of dynamic visualization, Cued Speech, dactylation and other text visualization tools.

Поступила в редакцию 31.05.2019

*Критика и библиография***О. С. Горицкая, Н. В. Супрунчук**

АРГУМЕНТИРОВАННО ОБ АРГУМЕНТАЦИИ

Рецензия на кн.: *Савчук, Т. Н.* Аргументация в русско- и белорусскоязычном научно-гуманитарном дискурсе / Т. Н. Савчук. – Минск : БГУ, 2018. – 279 с.

Сегодня много внимания уделяется тем областям знания, которые легко монетизируются, а гуманитарные дисциплины остро нуждаются в подтверждении своей нужности, в росте их престижа. Последнее невозможно без оценки качества гуманитарных исследований, повышения их уровня и результативности. Для этого необходимо строгое соблюдение норм научного исследования, в частности в области аргументации.

Аргументация анализируется в различных аспектах: логическом, философском, социальном, психологическом, лингвистическом. Ко всем этим граням обоснования обращается и Т. Н. Савчук в своей монографии «Аргументация в русско- и белорусскоязычном научно-гуманитарном дискурсе», что обеспечивает междисциплинарность ее исследования и делает его особенно актуальным. Для современного этапа в развитии гуманитаристики характерно стирание граней между научными направлениями: новые идеи часто рождаются на стыке наук, при этом установить границы между областями знания не представляется возможным. Ярким примером является когнитивистика, объединяющая психологов, лингвистов, философов, антропологов, биологов, специалистов в области компьютерных наук, в частности, искусственного интеллекта, и т.п. В связи с этим постепенно уходят в историю споры о рамках лингвистики как области знания. Так, О. Г. Ревзина еще в 2004 г. писала: «На протяжении XX века велась безуспешная борьба за то, чтобы отсечь от предмета языкознания тот или иной аспект языка. Сосюр пытался отсечь от лингвистики фонетику ... – не вышло; структурная лингвистика отсекала внешнюю семантику – не вышло, возникла лингвистическая теория референции; отсекались предложение, потом текст и лингвистика текста – не вышло; художественная речь, риторика, коннотации, интертекстуальность – сколько раз произносился приговор “это не лингвистика” относительно новых тем, позднее становившихся объектом самого пристального внимания лингвистов. Раздумывая над тем, что отсекалось, и главное – почему отсекалось, приходишь к такому результату: истоки редукции лежат в упрощенном и редуцированном понимании языка как системы знаков. <...> Этот пафос является ложным, природа языка коренится в человеческом теле, в его органах речи, в его разуме» [1]. Таким образом, монография Т. Н. Савчук, посвященная коммуникативным и когнитивным аспектам дискурса, является примером современного исследования по теории языка.

До настоящего момента в белорусской лингвистике не было крупных достижений в сфере изучения аргументации, и монография Т. Н. Савчук заполняет эту исследовательскую лакуну. По сравнению с зарубежными публикациями новизна рецензируемой книги видится в создании целостной концепции аргументации, которая представляет специфику обоснования в дискурсе гуманитарных наук и удачно соединяет дескриптивный и нормативный аспекты.

Исследование Т. Н. Савчук отличается теоретической глубиной, а научная эрудиция автора вызывает восхищение. Хотелось бы отметить обзорную главу, где обсуждаются концептуальные проблемы теории аргументации и парадигмы исследования данного феномена, – все это является результатом вдумчивого анализа впечатляющего количества источников, часть из которых незнакома или мало знакома лингвистам из постсоветских стран.

Дескриптивный компонент конвергентной концепции Т. Н. Савчук представлен во второй, третьей и четвертой главах книги, где освещается системно-структурная организация аргументативного дискурса, выделяются закономерности вербализации аргументативных структур в гуманитаристике, а также обсуждаются стратегии и тактики аргументации. Выводы автора являются результатом многоаспектного анализа значительного количества текстов: материалом исследования послужили 150 русско- и 150 белорусскоязычных статей по различным отраслям гуманитарного знания. Тщательный подбор источников, аккуратное обращение с ними, опора на достижения классиков лингвистики, логики, философии и современные исследования в этих и других областях обеспечивают достоверность выводов автора.

Практическая значимость монографии не вызывает сомнений. Нарботки Т. Н. Савчук можно будет использовать при создании пособий по академическому письму, ориентированных на гуманитариев. Необходимо отметить, что пока в Беларуси такие издания отсутствуют, а начинающие исследователи овладевают навыками презентации своих идей исключительно методом проб и ошибок. Содержательные и доступные пособия, учитывающие специфику конкретных наук, несомненно, могли бы оптимизировать учебный процесс, повысить уровень аргументативной компетенции студентов и аспирантов, а также в перспективе обеспечить более высокое качество исследовательских работ. Представленная в работе концепция аргументации может стать методологической базой для полного и точного анализа научной литературы в плане ее доказательности и результативности. Описанные в монографии методики и схемы проверки доказательств могут быть использованы для оценки качества книг, статей, докладов. Предложенные схемы, приемы, диагностические вопросы и модели можно применять в рамках различных курсов, преподаваемых в вузе: культура речи, риторика, методика исследования, стилистика, логика, реклама и т.д. (в том числе для специалистов высшей квалификации). Результаты

и материал монографии будут востребованы для подготовки научно-популярных публикаций, практических рекомендаций лекторам, копирайтерам, маркетологам.

Впрочем, уже сейчас для этих целей можно использовать рецензируемую книгу, в частности, пятую главу, где речь идет о нормативном измерении научно-гуманитарной аргументации. Т. Н. Савчук выделяет правила системно-структурной организации аргументативного дискурса, устанавливает нормы вербального представления аргументации и формулирует требования к использованию стратегических ресурсов обоснования. Все это сопровождается яркими примерами и содержательными комментариями, что позволяет обращаться к монографии в учебном процессе. Кроме того, хотелось бы отметить четкий научный стиль автора и убедительность аргументации, благодаря чему книга сама по себе представляет образец академического письма. Привлечение белорусского материала повышает актуальность и значимость работы: развитие научно-теоретических, образовательных и информационных ресурсов по белорусскому языку является одной из первоочередных задач лингвистики в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ревзина, О. Г.* Лингвистика XXI века: на путях к целостности теории языка [Электронный ресурс] / О. Г. Ревзина // Критика и семиотика. – Новосибирск, 2004. – Вып. 7. – С. 11–20. – Режим доступа : <http://www.philology.ru/linguistics1/revzina-04.htm>. – Дата доступа : 24.04.2019.

НАШИ АВТОРЫ

Брич Ольга Валерьевна – ст. преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов БГУ. Тел. 209-55-71.

Ганзеева Елена Олеговна – соискатель кафедры психологии МГЛУ, ст. преподаватель кафедры английского языка и эксплуатации воздушных судов института повышения квалификации и переподготовки Белорусской государственной академии авиации. Тел. 240-11-40.

Головач Елена Игоревна – ст. преподаватель кафедры интенсивного обучения иностранным языкам № 1 ИПКиПК МГЛУ. Тел. 284-39-62.

Горицкая Ольга Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры общего языкознания МГЛУ. Тел. 288-25-64.

Ермолич Светлана Яковлевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы БГПУ им. М. Танка. Тел. (+375 29) 177-71-31.

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

Ли Чжицзе – магистр, старший преподаватель факультета китайского языка Второго пекинского университета иностранных языков, КНР. Тел. (+375 29) 614-45-82.

Прокопюк Ольга Васильевна – соискатель кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. (+375 29) 794-93-74.

Пузенко Иван Николаевич – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой белорусского и иностранных языков Гомельского государственного технического университета имени П. О. Сухого. Тел. (8 0232) 40-57-40.

Супрунчук Никита Викторович – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка для иностранных граждан МГЛУ. Тел. 284-42-90.

Сурунтович Наталья Викторовна – преподаватель кафедры иноязычного речевого общения МГЛУ. Тел. (+375 29) 717-28-83.

Трацевская Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Филатова Алла Валерьевна – ст. преподаватель кафедры теории и практики английской речи МГЛУ. Тел. 288-18-02.

Шепёлкина Елена Павловна – магистрант кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. (+375 25) 546-82-81.

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (35), 2019

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 19.06.2019. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 6,05. Уч.-изд. л. 6,63. Тираж 100 экз. Заказ 28.

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