

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

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

№2 (36)/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>Гутько О. И.</i> Оптимизация процесса физического воспитания студентов лингвистического университета.....	7
<i>Демидович М. И.</i> Педагогическая интернатура в России: опыт, проблемы, пути развития	11
<i>Капранова В. А. , Черникова Н. В.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам	17
<i>Ковчур С. А.</i> Особенности самостоятельной работы студентов в условиях смешанной технологии обучения.....	25
<i>Пученя И. К.</i> Студенческое самоуправление в учреждении высшего образования в контексте современных научных представлений.....	31
<i>Усенко И. С.</i> Феномен педагогического взаимодействия.....	38

Психология

<i>Валуйская Т. Л., Виолентий Д. В.</i> Педагогическая социальная перцепция молодых учителей из Республики Беларусь и Швейцарской конфедерации	46
<i>Ганзеева Е. О.</i> Особенности восприятия иноязычного устного речевого сообщения, содержащего фразеологию радиообмена, авиационными специалистами	53
<i>Иванов О.В.</i> Особенности иноязычной продуктивной речевой деятельности импульсивных и рефлексивных студентов	59
<i>Шнаревич Л. Г., Поляк А. Н.</i> Представления студентов-лингвистов о самостоятельной работе над изучаемым языком	65

Методика преподавания иностранных языков

<i>Кипкаева В. С.</i> Навыки и умения понимания письменного научного иноязычного дискурса.....	72
---	----

<i>Кочурко В. И., Пучинская Т. М.</i> Коммуникативная компетентность будущих специалистов в условиях билингвизма	80
<i>Леонтьев П. М.</i> Участие учреждений высшего образования в международных рейтингах: опыт и перспективы	87
<i>Леонтьева Т. П.</i> Создание инновационной образовательной среды в процессе подготовки магистров по специальности «Лингводидактика»	92
<i>Потапова Н. Л.</i> Влияние интерференции на формирование иноязычной коммуникативной компетенции	98
<i>Радина И. В.</i> Комплекс упражнений для развития у студентов умений устного иноязычного профессионального общения в условиях виртуальной образовательной среды	104
<i>Силкович Л. А.</i> Методические предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка	112
<i>Тарасенко М. А.</i> Моделирование переводческого процесса на основе когнитивного подхода	123
<i>Наши авторы</i>	130

CONTENTS

Pedagogy

<i>Gutko O. I.</i> The Optimization of Physical Education Process Among Students of the Linguistic University	7
<i>Demidovich M. I.</i> Pedagogical Internship in Russia: Experience, Problems, Ways of the Development	11
<i>Kapranova V. A., Chernikova N. V.</i> Peculiarities of Organizing Students' Autonomous Learning in Pedagogical Disciplines	17
<i>Kovchur S. A.</i> Peculiarities of Students' Autonomous Activities in a Blended Learning Technology	25
<i>Putchenia I. K.</i> Student Self-Government in the University in the Context of Modern Scientific Ideas	31
<i>Usenka I. S.</i> Phenomenon of Pedagogical Interaction	38

Psychology

<i>Valuyskaya T. L., Vialentsiy D. V.</i> Pedagogical Social Perception of Young Teachers From Belarus and Switzerland	46
<i>Ganzeeva H. O.</i> Peculiarities of Perception of a Foreign Language Message Containing Radio Exchange Phraseology by Aviation Specialists	53
<i>Ivanov O. V.</i> The Role of Impulsive-Reflective Differencies in Students' Foreign Language Speech Production	59
<i>Shnarevich L. G., Polyak A. N.</i> Linguistic Students' Ideas on Autonomous Language Learning	65

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Kipkayeva V. S.</i> Skills of Foreign Written Scientific Discourse Comprehension ..	72
--	----

<i>Kochurko V. I., Puchinskaya T. M.</i> Communicative Competence of Future Specialists in the Context of Bilingualism.....	80
<i>Leontyev P. M.</i> Higher Education Institutions in the International Rankings: Experience and Prospects	87
<i>Leontyeva T. P.</i> Creating the Innovative Learning Environment for the Master's Course in Linguodidactics	92
<i>Patapava N. L.</i> The Influence of Interference on the Formation of Foreign Language Communicative Competence	98
<i>Radzina I. V.</i> A Set of Exercises for Developing Students' Professional Oral Communication Skills in the Virtual Learning Environment	104
<i>Silkovich L. A.</i> Methodological Prerequisites for Updating the Linguodidactic Training of a Future Foreign Language Teacher	112
<i>Tarassenko M. A.</i> Modelling the Translation Process on the Basis of Cognitive Approach	123
 <i>Our authors</i>	 130

О. И. Гутько

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье автор рассматривает роль современного физического воспитания в формировании личности студента и здорового образа жизни у студенческой молодежи. Это актуальная первоочередная задача, стоящая перед врачами, учеными и педагогами. В связи с этим встает вопрос о дальнейшей оптимизации процесса физического воспитания во всех звеньях образовательной системы, в том числе и в учреждениях высшего образования.

Одним из определений оптимизации является процесс приведения системы в оптимальное состояние [1].

Под оптимизацией процесса физического воспитания и спортивной тренировки мы понимаем управление двигательной активностью студентов. Управление образовательным процессом ориентировано на повышение эффективности и качества учебных и учебно-тренировочных занятий с целью достижения оздоровительно-профилактической направленности в условиях учреждения высшего образования, высокого спортивного результата, прироста физических качеств и функциональных возможностей для студентов, относящихся по состоянию здоровья к основному, подготовительному и специальному учебным отделениям.

Физическая культура в учреждении высшего образования является учебной дисциплиной, позволяющей формировать личность в полном объеме. На учебных и учебно-тренировочных занятиях по физическому воспитанию студенты получают специальные теоретические знания, овладевают новыми практическими умениями, совершенствуют ранее приобретенные двигательные навыки. Процесс физического воспитания основывается на сознательной и активной образовательной деятельности самих студентов, что играет немаловажную роль в процессе становления личности [2; 3; 4].

Процесс формирования личности студента многогранен и состоит из большого количества составляющих. Одним из важных его компонентов является привитие занимающимся навыков ведения здорового образа жизни. Специалисты в области медицины и педагогики постоянно работают над оптимизацией процесса преподавания физической культуры в средних учебных заведениях и физического воспитания в учреждениях высшего образования. Эта проблема не теряет своей актуальности и значимости на сегодняшний день, поскольку ее решение позволяет переходить на новый качественный уровень в системе образования в зависимости от научных достижений в современной педагогике и медицине [3; 4; 5].

Дальнейшее преподавание дисциплины «Физическая культура» требует постоянного совершенствования. На данном этапе это связано с изменением роли дисциплины и ее места в образовательном процессе в рамках требований Кодекса Республики Беларусь об образовании, Закона Республики Беларусь «О внесении дополнений и изменений в Закон Республики Беларусь «О физической культуре и спорте», Государственной программы развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2016–2020 годы, Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь, утвержденного постановлением Министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 2 июля 2014 г., №16.

К сожалению, выведение дисциплины «Физическая культура» из 36-часовой сетки недельных академических занятий, перевод в разряд дополнительных дисциплин, значительное сокращение часов ее преподавания в виде учебных и учебно-тренировочных занятий в организованном порядке под руководством преподавателя, перспектива полного перехода на болонский процесс с четырехлетним сроком обучения на первой ступени (предусматривающим увеличение часов для самостоятельной работы студентов с использованием раздаточного материала, пособий и рекомендаций по ее реализации) значительно усложняют процесс преподавания дисциплины. Переход на компьютерные технологии, использование Интернета в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства для передачи и получения информации, с одной стороны, облегчает эту задачу, а с другой – требует детальной и тщательной проработки любого материала как теоретического, так и практического.

Для студентов *спортивного и основного отделений* важно формировать устойчивую потребность в регулярных занятиях физической культурой, внедрять спортивно-ориентированные технологии в образовательный процесс физического воспитания, так как именно вовлечение студентов в регулярные занятия физической культурой или определенными, по интересам, видами спорта, позволяет получать результаты от данного вида деятельности в условиях соревнований и осуществлять подготовку сборных команд [2; 6; 7].

Оптимизация учебно-тренировочного процесса для студентов, занимающихся видами спорта (спортивными играми, спортивными единоборствами) и спортсменов, выступающих в индивидуальных программах, состоит, прежде всего, в поиске новых путей, методик и методических приемов в проведении учебного или учебно-тренировочного процесса в специфических условиях учреждения высшего образования. Правильное сочетание физических нагрузок и отдыха с учетом своеобразия режима дня студента, позволяющего повышать спортивное мастерство – серьезный вопрос, который требует тщательной проработки и создания дополнительных условий для проведения тренировочного процесса, в том числе и освобождения времени для получения специальных знаний в удобное для студентов-спортсменов время.

Увеличение объема физических нагрузок и их интенсивности под руководством преподавателя, а также контролируемой самостоятельной работы студентов, несомненно, должно привести к значительному улучшению потенциальных возможностей организма спортсмена, что должно отразиться и на практическом результате, показанном в ходе соревнований. Дополнительное увеличение практических занятий возможно за счет фонда часов спортивного клуба, что даст возможность значительно увеличить их общий объем и сочетать теоретическую подготовку с практическими заданиями по общей физической подготовке, которые можно выполнять самостоятельно.

Особую сложность представляет работа со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Основной задачей по оптимизации процесса физического воспитания на *специальном учебном отделении* является оздоровительная направленность физических упражнений на организм занимающихся, повышение функционального состояния и физической подготовленности, поддержание уровня работоспособности студентов и преподнесение им теоретических знаний, необходимых для профилактики имеющихся заболеваний средствами физической культуры. Организация и методика проведения занятий на специальном учебном отделении имеет свои особенности. В компетенцию преподавателя входит понимание нозологических форм у студентов, умение определять по объективным и субъективным признакам объем и интенсивность физической нагрузки в течение занятия, а также планирование физической нагрузки с учетом показаний и противопоказаний при заболеваниях у студентов, учитывая основной и сопутствующий диагнозы. Кроме того, необходимо особое внимание уделять дозировке и направленности физических упражнений с целью оздоровления и профилактики заболеваний. Работа со студентами, относящимися к группе лечебной физической культуры (ЛФК), с одной стороны, облегчена тем, что занятия по ЛФК проходят в студенческой поликлинике или в поликлинике по месту жительства, с другой стороны, она значительно теряет в объеме практических часов и теоретического курса в соответствии с программой для учреждений высшего образования.

В связи с вышеуказанными причинами, создание пакета документов (типовая программа, учебная программа, конспект лекций и бесед, комплексы специальных упражнений для развития физических качеств и функциональных возможностей организма, контрольные нормативы и тесты) для возможности предъявления знаний студентам на бумажных или электронных носителях является на данный момент важнейшей задачей. Именно данные способы и представляют собой будущую модель передачи знаний студентам в целях формирования здорового образа жизни.

Роль раздаточного материала на бумажном или электронном носителе для самостоятельной работы неоспорима: она позволяет сэкономить время для основной работы преподавателя на тренировке или учебном занятии. Но в этих условиях проведения учебного или тренировочного процесса необходимым становится обязательный контроль со стороны преподавателя или тренера за выполнением самостоятельных занятий.

Исходя из вышесказанного, оптимизация процесса физического воспитания и спортивной тренировки студентов в современных условиях образования является важной проблемой, связанной с совершенствованием двигательной активности студентов всех учебных отделений с использованием различных форм организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура». Это способствует формированию устойчивого интереса к данной дисциплине со стороны занимающихся, а также к самостоятельным занятиям у студентов всех отделений в процессе обучения в учреждениях высшего образования и реализации профессионально-прикладной физической подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М. : «Советская энциклопедия», 1985. – С. 929.
2. Тимошенко, В. В. Оптимизация процесса физического воспитания в высшем учебном заведении (ВУЗ) с использованием спортивно-ориентированных технологий / В. В. Тимошенко, Я. В. Бобылева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/59/8338/>. – Дата доступа : 18.01.2019.
3. Фурманов, А. Г. Оздоровительная физическая культура: учеб. для студентов вузов / А. Г. Фурманов, М. Б. Юспа. – Минск : Тесей, 2003. – 528 с.
4. Руденко, Е. А. Оптимизация процесса физического воспитания студентов вузов на основе специального подбора содержания вариативного компонента программы): автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04: ДВГАФК / Е. А. Руденко – Хабаровск, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.dissercat.com/content/optimizatsiya-protssessa-fizicheskogo-vospitaniya-studentov-vuzov-na-osnove-spetsialnogo-pobd#ixzz5gM3RUumK>. – Дата доступа : 23.02.2019.
5. Оптимизация процесса физического воспитания студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://globusfitness.ru/sport...optimizatsiya...fizicheskogo...> – Дата доступа : 23.02.2019.
6. Васильева, Т. В. Оптимизация процесса физического воспитания девочек в общеобразовательной школе на основе спортизации (футбол): автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04: АГУФК / Т. В. Васильева – Майкоп, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pandia.ru/text/77/129/56.php> – Дата доступа : 23.02.2019.
7. Ратаев, С. В. Оптимизация физического воспитания как ведущий фактор формирования здорового образа жизни и повышения мотивации учащихся к занятиям физической культурой и спортом / С. В. Ратаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru>. – Дата доступа : 18.01.2019.

In this article the author considers the role of modern physical education in personality formation and healthy lifestyle among students. It continues to be a relevant and priority task which doctors, scientists, and teachers are facing. This raises the question of optimizing the process of physical education in all parts of the educational system, including institutions of higher education.

Поступила в редакцию 01.11.2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА В РОССИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается феномен педагогической интернатуры как инновационного подхода к организации практической подготовки будущих учителей и формированию профессиональной компетентности студента-бакалавра, анализируются история ее создания в Российской Федерации, нормативные и правовые, организационные аспекты деятельности, роль и место в системе педагогического образования, возможности в подготовке бакалавров в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов, вопросы, связанные с ее внедрением в учреждениях высшего образования.

В настоящее время в связи с возросшими требованиями общества и государства к качеству подготовки учителя, к усилению практической направленности его подготовки, а также с введением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), идеями модернизации педагогического образования вопрос о внедрении педагогической интернатуры в систему российского высшего педагогического образования становится особенно актуальным. Данная проблема обсуждается как на государственном уровне в рамках национальной программы «Образование», так и на научном уровне в публикациях специалистов. В частности, в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на период 2013–2020 гг.» подчеркивается, что «молодые специалисты в течение первого года работы будут получать поддержку более опытных педагогов в режиме педагогической интернатуры; особое внимание... будет уделено разработке и апробации новых форм педагогической практики студентов на базе образовательных учреждений, в том числе педагогической интернатуры» [1, с. 37, 122].

Проблеме педагогической интернатуры посвящены работы российских (С. Н. Вачковой, Е. Н. Геворкян, Е. Ю. Грачевой, В. Л. Дубининой, И. В. Егорова, Ю. М. Забродина, Т. В. Лучкиной, А. И. Савенкова, Т. В. Фуряевой, М. В. Широкова и др.) и зарубежных (М. Барбер, М. Муршед, М. Фуллан) ученых.

Понятие *интернатура* трактуется в словарях, справочниках, энциклопедиях как форма последипломной практической подготовки выпускников, реализуемой в течение года с целью совершенствования их теоретических знаний и практических навыков, повышения степени их готовности к самостоятельной профессиональной деятельности по избранной специальности. Заметим, что интернатура под разными названиями давно присутствует в виде стажерской практики в системе подготовки учителей в ФРГ, Великобритании, США, Канаде. Фактически речь идет об испытательном сроке (как правило, 1 год), в течение которого выпускник, имеющий диплом о высшем педагогическом образовании, подтверждает свою пригодность

к педагогической профессии и проходит через сертификацию либо сдачу государственного квалификационного экзамена, подтверждающего его право на педагогическую деятельность в школе [2; 3; 4].

В начале XXI в. понятие *интернатура* было перенесено в российскую сферу образования. Как следствие, педагогическая терминология обогатилась термином *педагогическая интернатура*, под которой понимается первичная последипломная специализация выпускников бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» по одной из педагогических профессий, проводимая на базе образовательных учреждений под наблюдением и руководством соответствующей кафедры вуза. Неотъемлемой частью вхождения в учительскую профессию становится прохождение испытательного срока в начале карьеры.

В системе российского высшего педагогического образования в течение нескольких лет осуществляется проект «Педагогическая интернатура», целью которого является обеспечение будущих педагогов более углубленной и специализированной практикой путем их знакомства с образцовыми практиками (образовательными, воспитательными, социальными и др.). Данный проект первоначально реализовывался двумя российскими вузами: Красноярским государственным педагогическим университетом (с 2013 г.) и Уральским государственным педагогическим университетом (с 2015 г.). Идеи организации интернской практики получили популярность и сегодня внедряются в других педагогических вузах России (Московский городской педагогический университет, Московский городской психолого-педагогический университет, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского и др.). Фактически это эксперимент по апробации в российском образовании новой модели педагогической практики – педагогической интернатуры как практической стажировки студентов в период обучения в вузе с целью быстрой адаптации к педагогической профессии. Данный проект базируется на нескольких основных идеях:

1. Действующая в настоящее время модель педагогической практики в российских вузах недостаточно эффективна, имеет ряд недостатков. Ее организация в педагогических вузах не позволяет будущему учителю набраться необходимого опыта и получить необходимые в работе навыки. К числу наиболее проблемных моментов относятся: краткосрочность, недостаточный объем, унифицированное содержательное наполнение, редуцированная база практик, слабое удовлетворение индивидуальных запросов практикантов. Педагогическая интернатура призвана устранить профессиональные дефициты практической подготовки обучающихся к педагогической профессии.

2. Введение педагогической интернатуры позволит решить целый спектр проблем: снять острую потребность в учителях школ, особенно в малых городах, сельской местности, а также районах крайнего севера; выбрать разнообразные базы для практической подготовки студентов;

восполнить недостаток педагогического опыта и практической подготовки выпускника педвуза и др., а также построить систему непрерывного педагогического образования, обеспечивающую полноценный «вход в профессию» и способствующую профессиональному становлению молодого учителя – выпускника педагогического вуза.

Российские специалисты по-разному видят место педагогической интернатуры в системе подготовки педагогических кадров, ее назначение. Предложены две базовые модели организации педагогической интернатуры. Первая модель подразумевает практическую подготовку будущего учителя в интернатуре в период обучения в вузе (Н. А. Мосина, В. Л. Дубинина, В. В. Рубцов и др.), вторая – рассматривает интернатуру как последипломную стажировку в условиях общеобразовательных учебных заведений (Е. Н. Геворкян, Е. Ю. Грачёва, Т. В. Лучкина и др.). Вторая модель близка западным аналогам.

В *Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ)* проект «Педагогическая интернатура» имеет четкого адресата – студенты бакалавриата выпускного и предвыпускного курсов. Концепция, разработанная в университете, включает три направления работы интернатуры.

Первое направление – ознакомительное, предполагает вхождение в профессию: студенты посещают различные образовательные организации (гимназии, школы, учреждения дошкольного и дополнительного образования), которые имеют лучшие практики. Там они знакомятся с документацией, работой классного руководителя, со внеучебной деятельностью, изучают опыт школ, имеющих современную инфраструктуру.

Второе направление – учебно-развивающее. Для интернов проводятся лекции, мастер-классы, практикумы, семинары по тем направлениям, которые для них интересны.

Третье направление – практикоориентированное. Студенты выходят на практику в те образовательные организации, где есть педагоги, не только имеющие высокий уровень профессионального мастерства, но и желающие заниматься наставничеством и обладающие необходимыми личностными качествами. Считается, что только педагоги с наставническими качествами и компетенциями могут успешно передавать свой опыт будущим учителям.

Содержание программы педагогической интернатуры, разработанной в вузе, соответствует задачам целевой подготовки педагогов и ценностным ориентирам модернизации педагогического образования. В ее основу положен деятельностный подход в обучении на принципах школьно-университетского партнерства и модульный принцип проектирования образовательных программ. Структурной единицей данной программы является комплекс практико-теоретических модулей, разработанных совместно с работодателями, направленных на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и отраслевой специфики образовательной среды [5]. Продолжительность педагогической интернатуры – 1 учебный год. По итогам

руководители проекта смотрят, как добросовестно студент посещал все мероприятия проекта, получают обратную связь от студентов и от наставников, проводят заключительную конференцию, где интерны предоставляют по одному видеоуроку, который они подготовили и провели.

Ожидаемые результаты для обучающихся заключаются в следующем: вхождение в профессию в знакомой профессиональной среде, устранение профессиональных дефицитов, реализация себя в профессии с учетом особенностей образовательной организации, и, конечно, актуализация профессионального опыта педагога-наставника.

Для участия в проекте «Педагогическая интернатура» приглашаются все желающие студенты выпускного и предвыпускного курсов бакалавриата. Учеба в педагогической интернатуре добровольная и бесплатная. Студентов ждут тренинги, мастер-классы, педагогические практикумы. В процессе реализации проекта УрГПУ работает в тесном контакте с образцовыми учреждениями образования, с гимназиями № 9, № 2, № 205, школами № 104, № 18, № 157, № 49 и другими школами, где развиваются лучшие социальные, образовательные и воспитательные практики.

В 2013 г. в *Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева* было принято решение об открытии педагогической интернатуры. Согласно модели педагогической интернатуры, развиваемой в вузе, обучение студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры переносится на площадки школ города и края. Их дипломные работы связаны с научным осмыслением собственной практической деятельности, что позволяет связать теорию с практикой, минимизировать педагогические и профессиональные проблемы, которые, зачастую, испытывают выпускники педагогических вузов.

Сопровождение интернов в вузе организовано по принципу супервизии, а основной формой отчетности выступает рефлексивный педагогический дневник, который является одновременно методическим пособием. Для эффективной саморефлексии в педагогическом дневнике предусмотрено заполнение карты самооценки студента на весь период интернатуры. В конце каждого этапа педагогической интернатуры происходит совместный с руководителем практики анализ информации, который служит источником планирования следующего этапа. Таким образом, налажена обратная связь между университетским руководителем и интерном, в ходе которой имеется возможность обсудить нерешенные моменты на заседаниях кафедры, оперативно скорректировать программы подготовки к интернатуре.

Что касается супервизии, то она реализуется как инновационная форма взаимодействия между руководителями практики и интернами. Интерны разделяются на группы, оптимальное количество составляет 8–10 человек. В данных группах идет постоянное педагогическое общение по вопросам практической деятельности будущих учителей, связанной с подготовкой к интернатуре, обсуждаются текущие трудности, первый педагогический

опыт. В рамках супервизии выделяются несколько сфер сотрудничества: *сфера обучения* (интерны на практике реализуют теоретические знания, полученные в стенах университета, занимаются воспитательной и исследовательской работой); *сфера руководства*, которая включает в себя рефлексию своего профессионального поведения и деятельности. Интерн учится анализировать затруднения в работе с учащимися, профессионально реагировать на поведение своих коллег и администрации базы интернатуры. Супервизорами выступают университетские методисты, которые в ходе субъект-субъектных отношений являются гарантами успеха каждого интерна [6].

В *Московском городском педагогическом университете* реализуется модель организации постдипломной педагогической интернатуры, в основе которой лежит компетентностный подход. Процесс обучения при этом существенно преобразован: студенты выпускного (пятого) курса проходят непрерывную годичную педагогическую практику, в рамках которой они направляются на работу по специальности в образовательные учреждения в качестве учителей-предметников, педагогов или психологов (в соответствии с профилем специальности). В ходе практики студенты работают с нагрузкой от половины до полной ставки, либо прикрепляются к этим образовательным учреждениям как стажеры. Преимущества введения такой практики в том, что повышаются профессиональные компетенции выпускников, студенту-выпускнику предоставляется возможность провести полноценный педагогический эксперимент при выполнении дипломной работы. К окончанию вуза и моменту получения диплома выпускники имеют годовой стаж педагогической работы по специальности и определенные преимущества при тарификации. Интерны закрепляют сформированные за период обучения в бакалавриате универсальные и профессиональные компетенции и осваивают три уровня педагогической подготовки: учебно-теоретический, учебно-практический и научно-практический. Учеба в интернатуре носит модульный характер с условием построения индивидуальной образовательной траектории каждого интерна. Для контроля усвоения программы обучения предусматривается введение тестирования (один раз в два-три месяца) и промежуточного собеседования. Учебно-практический уровень подготовки педагога предусматривает работу в качестве учителя-предметника и классного руководителя, во время которой он кроме проведения уроков и воспитательных мероприятий выполняет комплекс заданий, занимается их самоанализом, ведет дневник установленного образца. Основной формой отчетности в данном случае выступает педагогическое портфолио. Научно-практический уровень обучения включает в себя выполнение научно-практической и научно-исследовательской работ, итоговым продуктом которых выступает завершенное педагогическое исследование, предоставляемое и виде научной статьи в рецензируемом журнале (выступление с докладом на конференции и т.д.). Основной формой обучения в интернатуре является индивидуальная работа. Помимо нее, интерн обязан

принимать участие в работе педагогических советов, научных семинаров, производственных совещаний и мероприятий, проводимых курирующими кафедрами. Непосредственными руководителями интернов выступают вузовские педагоги-кураторы и педагоги-наставники базовых школ. За весь период обучения в интернатуре предусмотрена выплата стипендий. Объем выполняемой педагогической нагрузки равен половине ставки штатного работника. На завершающей стадии обучения в педагогической интернатуре для подтверждения права заниматься педагогической деятельностью проводится итоговая аттестация в виде собеседования и анализа портфолио. Для этого создается независимая государственная комиссия. Только успешно прошедшие аттестацию учителя имеют право заниматься педагогической деятельностью [7].

Таким образом, для российской системы образования педагогическая интернатура – это инновационная форма поддержки профессионального и личностного роста выпускника-бакалавра, пришедшего в образовательную организацию по профилю своей подготовки. Эксперимент по разработке концепции и программы педагогической интернатуры ведется в России с 2013 года. Рядом педагогических университетов успешно апробируются различные варианты педагогической интернатуры. Опыт российских вузов по организации педагогической интернатуры может быть использован в ходе оптимизации практической подготовки будущих учителей в учреждениях высшего педагогического образования в Республике Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа РФ «Развития образования на период 2013–2020 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docviewer.yandex.by/view/12670077>. – Дата доступа : 10.09.2019.
2. Плеханова, Е. М. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия / Е. М. Плеханова, Е. В. Гордиенко, З. У. Колокольникова, Н. В. Кулакова, О. Б. Лобанова, Н. А. Мосина [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://science-education.ru/pdf/2014/5/620.pdf>. – Дата доступа : 27.09.2019.
3. Лучкина, Т. В. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии / Т. В. Лучкина, Е. Ю. Грачёва // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 9. – С. 281–290.
4. Лучкина, Т. В. Педагогическая интернатура: возможности, проблемы, перспективы / Т. В. Лучкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2013/2119.htm>. – Дата доступа : 27.09.2019.
5. Минюрова, С. А. Педагогическая интернатура как инновационный проект вуза / С. А. Минюрова, Н. О. Леоненко // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 37–46.

6. Мосина, Н. А. Педагогическая интернатура как условие формирования и развития профессиональной педагогической компетентности / Н. А. Мосина, М. В. Сафонова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 3. – С. 97–101.

7. Геворкян, Е. Н. Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе высшего профессионального образования / Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, И. В. Егоров, С. Н. Вачкова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 2. – С. 32–43.

The article reveals the phenomenon of pedagogical internship as an innovative approach to the organization of practical training of future teachers and the formation of professional competence of a bachelor student, analyzes the history of its creation in the Russian Federation, regulatory and legal, organizational aspects of the role and place in the system of pedagogical education, opportunities in the training of bachelors in the context of GEF, issues related to its implementation in universities.

Поступила в редакцию 02.10.2019

В. А. Капранова, Н. В. Черникова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассматриваются теоретические и организационно-деятельностные аспекты самостоятельной работы студентов в вузе, обобщаются взгляды специалистов на проблему, анализируются недостатки, снижающие эффективность самостоятельной работы студентов в вузе, характеризуются особенности ее организации в рамках изучения педагогических дисциплин с различными категориями студентов, раскрывается специфика самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам со студентами заочной формы получения образования.

В современном образовательном процессе высшей школы одной из актуальных проблем является организация эффективной самостоятельной работы студентов. Данная проблема многоаспектна и связана с необходимостью разрешения ряда существующих противоречий:

- между требованиями, предъявляемыми к современному специалисту, уровню его квалификации, компетентности, мобильности, и его реальной подготовкой, характеризующейся недостаточным уровнем самостоятельности;
- между возрастающей необходимостью поиска новых технологий подготовки специалиста, обладающего высоким уровнем самостоятельности и умением принимать решения и преимущественным использованием традиционных подходов к организации самостоятельной работы студентов в образовательном процессе университета;

- между необходимостью совершенствования организации самостоятельной деятельности студентов в условиях интенсивно меняющегося университетского образования и отсутствием отлаженной, хорошо скоординированной системы организации самостоятельной работы студентов.

В связи с этим актуальной является задача эффективного использования имеющихся ресурсов, поиска и апробации новых технологий обучения, ориентированных на самостоятельную работу студентов по приобретению профессиональных компетенций.

Традиционно самостоятельной считается деятельность, выполняемая индивидуально или коллективно без непосредственного руководства педагога. Несмотря на очевидную ясность и прозрачность термина, тем не менее, приходится констатировать, что в научной литературе его единого толкования не существует. Термин *самостоятельная работа студентов* (СРС) трактуется в разных смыслах: как специфическая аудиторная и внеаудиторная *форма организации* учебного процесса, как *способ индивидуализации* обучения, как *форма групповой работы* студентов под руководством преподавателя, как *внутренняя характеристика* познавательной деятельности студентов. В научной литературе выделены функции самостоятельной работы студентов, определены ее дидактические цели, типология (табл. 1) [1; 2].

Т а б л и ц а 1

Теоретические аспекты самостоятельной работы студентов

Трактовка понятия СРС	Функции СРС	Дидактические цели СРС	Типы СРС
• форма организации учебного процесса; • вид учебной деятельности; • способ индивидуализации обучения	• информационно-обучающая; • развивающая; • ориентирующая; • стимулирующая; • исследовательская; • воспитательная	• систематизация и закрепление теоретических знаний и практических умений; • углубление и расширение теоретических знаний; • формирование умений использовать специальную литературу; • развитие познавательных способностей и активности студентов; • формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации; • развитие исследовательских умений	• воспроизводящая (репродуктивная); • реконструктивная; • эвристическая (частично-поисковая); • творческая

Анализ показывает, что достаточно разработанным в научной литературе представляется не только теоретический, но и организационно-деятельностный аспект рассматриваемой проблемы (табл. 2). В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л. Г. Вяткин, М. Г. Гануров, Б. П. Есипов, В. А. Козаков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Н. А. Половникова, П. И. Пидкасистый и др.), рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности, раскрыты многие стороны исследуемой проблемы, особенно в традиционном дидактическом плане. Сегодня акцент смещается на мотивационное, процессуальное, технологическое обеспечение самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности студентов, которая, по мнению многих специалистов, представляет собой целостную педагогическую систему, учитывающую индивидуальные интересы, способности и склонности обучающихся.

Т а б л и ц а 2

Организационно-деятельностные аспекты самостоятельной работы студентов

Виды	Принципы организации	Способы организации	Условия организации	Средства обучения
• аудиторная; • внеаудиторная	• интерактивности • обучения; • развития интеллектуального потенциала студента; • обеспечение целостности и непрерывности дидактического цикла	• фронтальный; • групповой; • парный; • индивидуальный	• наличие материально-технической базы; • наличие необходимого фонда информации; • педагогическое сопровождение всех этапов СРС; • обоснованность содержания заданий по СРС	• дидактические; • инструктивно-методические; • технические

Специалистами выделены и охарактеризованы способы организации самостоятельной работы студентов: фронтальный (осуществляется всей группой/курсом, когда все студенты выполняют одно и то же задание (тест по определенному вопросу темы)); групповой (для выполнения которого студенты распределяются на небольшие группы (3–5 человек) для выполнения проекта, подготовки фрагмента занятия и т.д.); парный (когда двое исследуют какой-либо вопрос (проблему)); индивидуальный (осуществляемый

самим студентом) [3; 4]. Самостоятельная работа может осуществляться в кабинете, лаборатории, библиотеке, в сети Интернет. Целью такой работы, как правило, является подготовка к семинарским (практическим) занятиям, к экзаменам, зачетам, написание курсовых и дипломных проектов. Это обязательная самостоятельная работа, об эффективности которой судят по ее конечному результату: ответу (на семинаре, зачете, экзамене), содержанию проекта (курсового, дипломного).

Казалось бы, проблема СРС студентов является достаточно разработанной во многих аспектах (теоретическом, организационно-методическом). Однако, по мнению многих авторов, в вузовской практике существует ряд трудностей, которые значительно снижают ее эффективность. Во-первых, норматив учебного времени, отведенного на внеаудиторную самостоятельную работу студентов в образовательных стандартах (около 50 %), во многих случаях не выдерживается. Во-вторых, количество и объем учебных заданий по СР, а также формы и виды контроля за их выполнением по дисциплине определяются преподавателем или кафедрой нередко произвольно, по принципу «чем больше, тем лучше». В-третьих, экспертная оценка сложности учебного задания и времени, необходимого на его подготовку, как правило, не проводится. В-четвертых, сроки представления учебных заданий по разным дисциплинам не всегда согласованы, что приводит к неравномерности распределения самостоятельной работы по времени (учебным семестрам, неделям). Все выше изложенное «подталкивает» студентов к формальному выполнению самостоятельной работы, к списыванию и, как это не странно звучит, к уменьшению времени, реально затрачиваемого студентом на эту работу. Распространенным явлением является несамостоятельное выполнение домашних заданий, курсовых и дипломных проектов (иногда за плату), списывание и шпаргалки на зачетах и курсовых экзаменах. Многие учебные задания не способствуют активизации учебной работы студентов, их выполнение зачастую может быть осуществлено на уровне ряда формальных действий, без творческого подхода и даже без понимания выполняемых операций [5].

Навыки самостоятельной работы по освоению знаний приобретаются с раннего детства и развиваются в течение всей жизни. К началу обучения в вузе каждый студент имеет определенный личный опыт и навыки организации собственных действий, полученные в процессе обучения в школе, учреждениях дополнительного образования, во время внешкольных занятий и в быту. При обучении в вузе требования к организации самостоятельной работы существенно возрастают, так как они связаны с освоением сложных общекультурных и профессиональных компетенций. Практика показывает, что студенты различаются по уровню готовности к самостоятельной работе. Специалисты выделяют две основные группы студентов. К первой относятся студенты, которые мотивированы на выполнение заданий самостоятельной работы, обладают универсальными учебными компетенциями, позволя-

ющими успешно справиться с требованиями к ее выполнению (умением понимать и запоминать необходимую информацию, логически мыслить, воспроизводить материал письменно и устно, проводить измерения, вычисления, проектировать и т. д.). У студентов второй группы не сформирована устойчивая мотивация на систематическое выполнение самостоятельной работы при освоении учебного материала. Недостаточный уровень развития универсальных учебных компетенций и навыков самоорганизации не позволяет им успешно осваивать учебный материал [6].

Анализируя опыт преподавания педагогики в вузе, отдельные авторы делают вывод о том, что самостоятельная работа студентов по педагогическим дисциплинам имеет свои особенности [7; 8]. Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что в ходе организации самостоятельной работы студентов по педагогике важно учитывать:

- специфику педагогики как учебного предмета: особый характер научных знаний, включающий достаточно высокий уровень сложности заданий для самостоятельной деятельности, проявляющийся в систематическом взаимодействии теоретического и практического компонентов в обучении;
- своеобразие целей и результатов деятельности студента (подготовка к педагогической профессии, овладение педагогическими знаниями, навыками педагогического взаимодействия, развитие личностных и профессиональных качеств);
- необходимость системной включенности студентов в учебно-профессиональную деятельность;
- использование и комбинирование различных видов самостоятельной деятельности студента при ее организации (индивидуально-дифференцированные, фронтальные и групповые; работа с учебником, справочником и др. печатными пособиями; составление конспектов лекций, тезисов по первоисточнику; составление схем, таблиц; решение педагогических задач и проблемных ситуаций; подготовка докладов, рефератов, квалификационных работ и др.).

Самостоятельная работа с разными категориями студентов имеет свои особенности, которые необходимо учитывать. Анализ научной литературы показывает, что, в основном, предлагаемые подходы к организации самостоятельной работы рассчитаны на студентов очной формы получения образования. Зачастую вне поля зрения остается такая категория студентов, как заочники, работа с которыми имеет свою специфику. Основываясь на собственном опыте и мнениях специалистов, мы считаем целесообразным при работе со студентами заочной формы получения образования учитывать следующие особенности, знание которых позволит более эффективно организовать самостоятельную работу студентов.

Во-первых, заочная форма обучения отличается от очной сравнительно небольшим количеством аудиторных учебных занятий, где студент непосредственно контактирует с преподавателем. В этом плане большое значение

имеет сформированность у студентов-заочников умений и навыков самостоятельной работы, которая требует системы, четкой организации, упорядоченной деятельности.

Во-вторых, при организации самостоятельной работы студентов-заочников преподаватель должен учитывать особенности контингента студентов, специфику состава с точки зрения принадлежности к педагогической профессии, педагогического опыта, индивидуальных особенностей, интересов и склонностей.

В-третьих, в отличие от студента очной формы обучения студент-заочник, с одной стороны, обладает определенным жизненным и профессиональным опытом, а с другой стороны, имеет оправданное желание и потребность в быстрейшем использовании приобретаемых знаний и умений в своей профессиональной деятельности.

В-четвертых, особенностью организации самостоятельной работы со студентами-заочниками являются «субъект-субъектные», партнерские взаимоотношения между преподавателем и студентами. Большое влияние на создание благоприятной психологической среды, способствующей успешности учебной деятельности студентов-заочников, оказывают межличностные отношения, которые складываются между студентами и преподавателями. Студента-заочника как самостоятельного, социально состоявшегося, взрослого человека, надо не вести, а лишь направлять в его учебной деятельности.

В-пятых, большинство студентов заочной формы обучения работают, возможности регулярного взаимодействия с преподавателем у них ограничены. Как следствие, могут возникнуть трудности с освоением образовательной программы. В связи с этим большую роль играет качественное обеспечение организации самостоятельной работы студентов (организационное, дидактическое, учебно-методическое). Оно должно быть гибким, вариативным, предоставлять студентам возможность изучения элективных и факультативных дисциплин, выбора тематики курсовых и дипломных проектов, отражающих современные педагогические реалии, возможность прохождения учебных и производственных практик в своих учреждениях образования, возможность пользоваться кредитной накопительной системой зачетов за выполнение научно-исследовательских работ. Методические указания к изучению дисциплин, к написанию контрольных и курсовых работ, несомненно, являются действенным инструментом организации их самостоятельной работы по изучению дисциплины.

В-шестых, важным фактором в работе со студентами-заочниками является построение эффективной системы контроля выполнения учебных заданий. Как правило, задание для самостоятельной работы включает вопросы одной темы, сформулированные таким образом, что студент прибегает к реферативному изложению материала по теме, не углубляясь в проблемные вопросы. В связи с этим представляется целесообразным

разработать контрольные задания по итогам каждой темы дисциплины, включающие: конкретные вопросы творческого характера, для ответа на которые потребуются творческий поиск, тесты, проблемные задания. Таким образом, преподаватель при проверке сможет оценить степень овладения студентом объемом материала дисциплины, полноту и глубину его знаний.

Среди психолого-педагогических условий, которые способствуют повышению уровня самореализации студентов (как дневной, так и заочной форм получения образования) в процессе осуществления внеаудиторной самостоятельной работы, следует назвать:

- учет своеобразия индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности студентов;
- дифференциацию уровня сложности содержания и характера заданий;
- использование заданий, предусматривающих разнообразные виды деятельности обучающихся (индивидуальная – групповая, репродуктивная, поисково-исследовательская и др.);
- предоставление студентам возможности широкого неформального выбора путей и средств самостоятельного решения творческих задач;
- определение оптимальных сроков, требуемых для выполнения заданий творческого характера;
- использование нестандартных критериев оценки результатов самостоятельной учебной деятельности обучающихся [9].

Таким образом, без повышения роли самостоятельной работы в образовательном процессе подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности по своей специальности на уровне мировых стандартов невозможна. Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний студентов, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки современных специалистов. Самостоятельная работа по педагогическим дисциплинам осуществляется на стыке педагогической теории и практики, позволяя, с одной стороны, углубить и систематизировать теоретические знания студентов (научные теории, концепции, подходы), с другой – показать пути, возможности, варианты их использования на практике. Кроме того, самостоятельная работа по педагогике имеет воспитательное значение: она расширяет педагогический кругозор, формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гладилина, Г. А.* Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенций студентов при организации самостоятельной работы / Г. А. Гладилина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://jdanova-ren.narod.ru/obob/gladilina.htm>. – Дата доступа : 16.11.2018.
2. *Ковалевский, И. П.* Организация самостоятельной работы студента / И. П. Ковалевский // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 114–115.
3. *Щербакова, Е. В.* Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е. В. Щербакова // Молодой ученый. – 2010. – Т. 2. – № 8. – С. 188–190.
4. *Фадеева, Т. Н.* Методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы / Т. Н. Фадеева, Е. Е. Дурнева. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 48 с.
5. Самостоятельная работа студентов в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://infourok.ru/doklad-na-temu-samostoyatel'naya-rabota-studentov-v-uchebnom-processe-3424282.html>. – Дата доступа : 07.09.2019.
6. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т. И. Гречухиной, М. В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.
7. *Щербакова, Е. В.* Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / Е. В. Щербакова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф., Челябинск, март 2011. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 139–141.
8. *Казимирская, И. И.* Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: Учеб. пособие / И. И. Казимирская, А. В. Торхова. – Минск : Бестпринт, 2004. – 304 с.
9. *Ушатикова, И. И.* Внеаудиторная самостоятельная работа как средство самореализации студента вуза / И. И. Ушатикова, К. С. Ушатикова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 4. – С. 68–70.

The article discusses the theoretical and organizational activity aspects of students' autonomous learning in higher education, summarizes the views of experts on the problem, analyzes the drawbacks that reduce the effectiveness of students' autonomous learning at the University. The peculiarities of its organization within the framework of studying the basic "Pedagogy" course, specifics of autonomous work on pedagogical disciplines with students of the correspondence form of education are characterized.

Поступила в редакцию 09.09.2019

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены особенности технологии смешанного обучения, содержание таких ее ротационных моделей, как «перевернутое обучение» (Flipped Classroom) и «смена рабочих зон» (Station-Rotation), рассмотрены структура педагогического взаимодействия и принципы, определяющие содержание самостоятельной познавательной деятельности при реализации данных моделей. На основе эмпирических данных выявлены характерные черты самостоятельной работы студентов при применении моделей смешанного обучения, сформулированы педагогические условия эффективного управления самостоятельной работой в виртуальной образовательной среде.

Современные информационные технологии являются неотъемлемой частью общественного развития и жизни каждого члена общества, они определяют стратегии разработки и принятия новых инновационных решений не только в социально-экономической сфере, но и в сфере высшего образования. Виртуальная образовательная среда, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы стали реалиями современного образовательного процесса высшей школы, ориентированного на ценности информационного общества – знания, непрерывное саморазвитие, самосовершенствование личности, ее познавательную самостоятельность и интеллектуальный потенциал. В этих условиях ведется активная разработка и внедрение новых технологий педагогического взаимодействия, основанных на использовании в процессе обучения образовательного потенциала современного цифрового пространства.

В качестве примера образовательной технологии, сочетающей в себе чередование традиционного аудиторного и инновационного, дистанционного обучения в виртуальной образовательной среде, можно назвать технологию смешанного или гибридного обучения (англ. «Blended Learning»). Традиционные формы и методы непосредственного педагогического взаимодействия под влиянием современных информационных тенденций в некоторых педагогических условиях оказываются неэффективными, недостаточно гибкими, не всегда соответствуют новым образовательным запросам и ожиданиям обучающихся. Это противоречие и стало предпосылкой разработки новой организации образовательного процесса, сохраняющей преимущества традиционных форм педагогического взаимодействия и одновременно развивающей новое – виртуальное педагогическое взаимодействие. Основой этого нового виртуального компонента в обучении становится познавательная самостоятельность обучающегося, качество и интенсивность которой являются одним из главных условий результативности данной технологии обучения. С этой точки зрения технология смешанного обучения обладает большим потенциалом для активизации самостоятельной работы студентов.

В отечественных и зарубежных исследованиях описываются разнообразные модели и варианты интеграции электронного обучения в традиционную систему. Наиболее системное описание моделей представляет в своем исследовании А. А. Марголис, разделяя их на *ротационные* (Station-Rotation Model; Lab-Rotation; Flipped Classroom; Individual-Rotation) и *неротационные* (гибкая модель – The Flex; модель «меню» – Ala Carte Model; обогащенная виртуальная модель – The Enriched Virtual Model) [1].

Анализ содержания этих моделей смешанного обучения и педагогического опыта их применения позволил нам выделить и апробировать две из них, которые в наибольшей степени адаптированы к традиционной организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам – модель *перевернутого обучения* (Flipped Classroom) и модель *смены рабочих зон* (Station-Rotation).

Применение модели «смены рабочих зон» (Station-Rotation) включало одновременное выполнение на аудиторном занятии в малых группах самостоятельных заданий разного характера: включение каждой группы в зону работы с преподавателем; зону самостоятельного группового обсуждения педагогических ситуаций, проблемных вопросов и выполнения связанных с ними учебных заданий по теме; зону индивидуальной работы каждого члена группы с образовательными онлайн-ресурсами – теоретическими и практическими материалами и заданиями, предварительно размещенными преподавателем на сервисах Google.

Характерной особенностью модели перевернутого обучения (Flipped Classroom) была перестановка местами содержания учебной и внеучебной работы, перенос процесса изучения основных понятий, теоретического материала по проблеме, анализа педагогической практики на доаудиторную домашнюю самостоятельную работу студентов, а обсуждение, закрепление, повторение и обобщение этого материала – на аудиторную. При реализации данной модели соблюдались следующие классические этапы:

pre-class – доаудиторная работа студентов – самостоятельное ознакомление с теоретическим материалом по теме, разработанным преподавателем и размещенным в сети (ресурсы дистанционной модальности – платформы дистанционного взаимодействия, web-приложения и сервисы, облачные технологии хранения учебного контента, конструкторы интерактивных упражнений, справочники, базы данных учебного назначения, сервисы для организации коллективной работы);

in-class – аудиторная работа – применение технологий активного обучения для обобщения, систематизации, закрепления учебного материала: дискуссия, мозговой штурм, игровое проектирование, техники интенсивного генерирования идей, творческая мастерская и т.д. (ресурсы – мультимедиа-технологии, инструментальные технологии);

post-class – послеаудиторная работа – создание студентами по результатам работы на аудиторном занятии индивидуальных и групповых проектов,

творческих портфолио, презентаций, самостоятельное создание учебных заданий, рефлексия (ресурсы – технологии инфографики, скринкастинга, сервисы для визуализации, вики-сервисы).

Рассмотрим специфику педагогического взаимодействия в процессе реализации моделей Flipped Classroom, Station-Rotation, а также принципы, определяющие содержание самостоятельной познавательной деятельности студентов в виртуальной образовательной среде.

Взаимодействие участников образовательного процесса при реализации указанных ротационных моделей приобретает черты интерактивности, мобильности, гибкости и направлено на решение совместных познавательных задач в процессе индивидуальной и коллективной познавательной деятельности. Для понимания механизма взаимодействия обратимся к его структуре.

Некоторые специалисты (Л. А. Мокрецов, Е. В. Дудышева, Е. В. Маликова) при определении структуры взаимодействия в условиях смешанного и дистанционного обучения опираются на теорию Т. Парсона, в которой выделяются такие элементы: деятель (преподаватель); другой человек, на кого направлено действие (студент); ответная реакция другого на действия деятеля; мотивация деятеля; система ориентаций и ожиданий в отношении другого человека; нормы, по которым взаимодействие организуется; ценности, принимаемые каждым участником; ситуация, в которой совершается действие [2]. Авторы полагают, что при дистанционном взаимодействии из этой структуры выпадает ответная реакция другого на действия деятеля, выраженная в эмоциональном контакте, возможная только при непосредственном личном взаимодействии преподавателя и студента. Данная точка зрения позволяет утверждать, что для реализации целостного педагогического взаимодействия в процессе организации самостоятельной работы, необходимо на этапе традиционного компонента смешанной технологии создавать условия для обязательного проявления ответной реакции студента на действия преподавателя.

Гибридная форма взаимодействия также позволяет достичь баланса горизонтальных и вертикальных связей, который невозможен при использовании только классического традиционного обучения (только вертикальные связи) и дистанционного (только горизонтальные связи, без координирующего центра) [2]. Этот баланс позволяет обеспечить эффективное управление самостоятельной работой студентов, постоянный мониторинг за ее результатами, повысить мотивацию самостоятельной деятельности обучающихся, способствует самостоятельному построению ими гибкой индивидуальной образовательной траектории.

Реализация задач самостоятельной работы в электронной сетевой среде позволяет реализовать как классические педагогические подходы (системный, личностный, деятельностный и др.), так и инновационные принципы, определяющие содержание самостоятельной познавательной деятельности и особенности педагогического взаимодействия. В их числе называются:

принципы *самоуправляемого обучения* (самостоятельное определение студентом своих собственных образовательных целей и действий, ответственность за собственный процесс обучения); принципы *обучения в партнерстве* (кооперативное или колаборативное обучение, ощущение причастности к совместной деятельности, реализация принципов кооперации: позитивная взаимная зависимость партнеров, поощрение успехов друг друга, создание совместного продукта и др.); принципы *обучения в сетевых сообществах* (реализация теорий коннективизма и социального конструктивизма, возможность сетевых сообществ создавать условия познания и профессионального развития, моделирования ситуаций профессиональной деятельности в условиях доступа к общим ресурсам и созданию общего контента; принципы *ситуационного обучения* (casestudy) – анализ и решение в электронной среде ситуаций (смоделированных и реальных) [3].

Сильные стороны технологии смешанного обучения позволяют организовать самостоятельную работу студентов на принципах активности, системности и последовательности, ритмичности, сознательности, личной ответственности за процесс и результаты, сотрудничества.

В качестве сильных сторон смешанной технологии проявляются: гибкость (независимость от времени и места, индивидуальный темп и ритм обучения), адаптивность (организация учебного процесса для студентов с разными возможностями и запросами), индивидуализация (реализация индивидуальных образовательных потребностей и возможностей), интерактивность (использование вариативных форм и способов взаимодействия участников как друг с другом, так и с контентом); глубина рефлексии (достаточное время для внимательного и глубокого рассмотрения и обоснования собственных суждений) [4]; удобный формат, эффективные инструменты управления обучением, снижение временных затрат при сохранении преимуществ традиционного подхода, активное социальное взаимодействие обучаемых, постоянная доступность преподавателя, приоритет самостоятельной деятельности; организация индивидуальной поддержки учебной деятельности; гибкость образовательной траектории; интеграция офлайн- и онлайн-учебно-методического контента [5].

Слабые стороны технологии смешанного обучения снижают результативность самостоятельной работы студентов, носят преимущественно объективный характер и связаны с качеством учебного контента, низким уровнем учебных умений и информационно-коммуникативной грамотности участников образовательного процесса.

С целью выявления особенностей самостоятельной работы студентов при применении моделей технологии смешанного обучения Flipped Classroom, Station-Rotation в процессе изучения учебного курса «Педагогика» нами был проведен опрос студентов второго курса факультета английского языка. Полученные результаты показали, что к наиболее интересным формам

внеаудиторной самостоятельной работы при применении указанных моделей студенты относят: создание мультимедиа материалов по результатам изученной теории – 69,3 %, разработку проектов – 56 %, составление схем понятий, ментальных карт – 45,3 %, подготовку материалов к публичному выступлению – 58,6 %. Последнее ранговое место заняли такие традиционные формы внеаудиторной самостоятельной работы как, составление конспекта первоисточников – 36 %, написание рефератов – 36 %, составление глоссария – 21,3 %.

При выполнении самостоятельных заданий студенты в первую очередь используют цифровую информацию – контент учебных электронных ресурсов, размещенных преподавателем в сетевом пространстве (76 %) и собственно созданные учебные материалы, в том числе те, которые зафиксированы в конспекте (ментальные карты, карты понятий) – 61,3 %. Применение дополнительных печатных источников информации остается на втором плане – к учебникам обращаются в 32 % случаев, к дополнительной научной литературе – статьям, монографиям, книгам – только в 16 %.

Также нами было изучено, самостоятельные работы какого уровня предпочитают студенты. При определении критериев этих уровней мы опирались на исследования группы авторов Уральского университета, которые выделили: *низкий уровень самостоятельности* (самостоятельные работы по образцу), *пороговый уровень* (реконструктивно-вариативный тип), *продвинутый уровень* (эвристические самостоятельные работы) и *высокий уровень самостоятельности* (внутрипредметные и межпредметные исследовательские самостоятельные работы) [6]. В условиях свободного выбора типа задания для самостоятельной работы на доаудиторном и постаудиторном этапах студенты в 41,3 % случаях выбирали задания высокого уровня самостоятельности, в 30,6 % – продвинутого уровня, в 36 % – порогового и только в 16 % – выбирали самостоятельные работы по образцу низкого уровня самостоятельности (допускался выбор нескольких типов заданий).

К главным трудностям, которые мешают эффективной самостоятельной работе при смешанной технологии обучения, студенты отнесли: неумение рационально распределить свое время и связанный с этим его постоянный дефицит (52 %). Именно так может быть объяснен низкий уровень интереса студентов к работе с учебниками и другой печатной информацией. Самую большую проблему, по мнению студентов, составляет неумение самоорганизовать свое самостоятельное обучение – на это указали 60 % опрошенных. В то же время студенты достаточно высоко оценили свои умения работы с информацией разного характера (сопоставлять, анализировать, выделять главное), только 10,6 % полагают, что они не обладают такими умениями.

Среди факторов, которые влияют на эффективность самостоятельной работы, студенты назвали внешнюю и внутреннюю мотивацию к учебной деятельности (34,6 %), интерес к учебному предмету, к его содержанию

(28 %), менеджмент времени (25,3 %), далее следовали такие факторы, как личность педагога, факторы внешней среды, неумение работать с информацией, личные качества, стресс при взаимодействии с преподавателем и др.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил нам сформулировать педагогические условия эффективного управления самостоятельной работой студентов в электронной образовательной среде: разработка, отбор, конструирование качественного учебного электронного контента с учетом учебных и технических возможностей обучающихся; дифференцирование заданий разного уровня самостоятельности, их оптимальное структурирование; визуализация результатов самостоятельной работы путем предоставления общего доступа и обсуждения; сочетание контроля и самоконтроля; мониторинг индивидуальных достижений и трудностей, своевременное корректирование действий обучающихся; стимулирование самоанализа полученных результатов; обеспечение постоянного онлайн-консультирования; формирование продуктивных способов работы с учебным контентом, умений работы с информацией; внедрение рационального стиля учебной деятельности на основе положений менеджмента времени; развитие навыков сотрудничества, партнерства в групповой творческой деятельности; создание благоприятной атмосферы творчества, ситуации успеха и увлеченности общей идеей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Марголис, А. А.* Что смешивает смешанное обучение? / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 5–19.
2. *Мокрецов, Л. А.* Психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия студентов и преподавателя в открытой инфосреде / Л. А. Мокрецов, Е. В. Дудышева, Е. В. Маликова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 1. – С. 111–123.
3. *Носкова, Т. Н.* Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 456–467.
4. *Кривопалова, И. В.* Смешанное обучение как инновационный путь модернизации образовательной среды / И. В. Кривопалова // Вестник ТГУ. – Т. 18. – 2013. – Вып. 1. – С. 60–62.
5. *Нагаева, И. А.* Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И. А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56–67.
6. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. – 2016. – 80 с.

The article presents the features of blended learning technology, the content of its rotational models such as “inverted learning” (Flipped Classroom) and “change of working zones” (Station-Rotation), the structure of pedagogical interaction and the principles that determine the content of autonomous cognitive activity in the implementation of these models. On the basis of empirical data characteristic features of students’ autonomous activities at application of models of the blended learning are revealed, pedagogical conditions of effective management of autonomous learning in the virtual educational environment are formulated.

Поступила в редакцию 17.10.2019

И. К. Пученя

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы организации студенческого самоуправления, характеризуются его сущность, функции, признаки, принципы, ведущие направления деятельности, наиболее традиционные формы (студенческие советы). Анализируются взгляды российских специалистов, их трактовка сущностных и функциональных характеристик студенческого самоуправления, условий эффективности деятельности, проблем, с которыми сталкиваются студенческие организации в вузе.

Одной из задач высшей школы является обеспечение студентов знаниями, необходимыми для овладения основами управленческой деятельности. В процессе обучения студенты не только развивают свои творческие способности, но и формируют собственные умения общаться, принимать управленческие решения, такие качества, как ответственность, самостоятельность, социальная активность. Современное студенчество все шире вовлекается в решение тех или иных проблем высшего образования. Инструменты их участия многообразны: представительство в различных университетских органах и структурах (Советы университета, комиссии), систематическое анкетирование по различным вопросам университетской жизни, участие в работе студенческих советов, клубов.

Важность привлечения студентов как партнеров к активному участию в управлении качеством образования неоднократно подчеркивалась в документах Болонского процесса. В частности, в Декларации министров высшего образования «На пути к европейскому пространству высшего образования» (2001 г.) отмечается, что студенты должны влиять на организацию и содержание образования в университетах и других учебных заведениях. В Берлинском коммюнике записано, что «студенты являются полноправными партнерами в управлении высшим образованием ... в пределах общеевропейского пространства высшего образования участие студентов в управлении образованием, как правило, имеет правовую основу ... вузы и студенческие организации должны обозначить способы реального увеличения участия студентов в управлении» [1].

Вступление России в Болонский процесс (2003 г.) и подписание Болонской декларации в значительной мере актуализировали проблему студенческого самоуправления, ускорили принятие ряда государственных документов, касающихся его развития, а также стимулировали разработку этой проблемы в педагогической теории, поиск подходов к ее решению в вузовской практике. В начале XX века проблема студенческого самоуправления все чаще становится предметом научных исследований российских ученых. Предпринимаются попытки определения роли и места студенческого самоуправления, его задач в новых образовательных реалиях. В ряде источников можно встретить попытку периодизации развития студенческого самоуправления применительно к российскому опыту: дореволюционный (1755–1917), советский (1918–1991), постсоветский (1992 – по н/в).

Установлено, что термин «студенческое самоуправление» впервые появляется в СССР в 80-е годы XX века. Российский ученый В. Р. Попов связывает его появление с публикацией 21 марта 1987 года в газете «Правда» документа «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране», где впервые официально был использован термин «студенческое самоуправление» (ССУ) [2, с. 211]. Пятый раздел этого документа назывался «Воспитывать идейно зрелых, общественно активных специалистов». В нем, в частности, говорилось, что «... вопросы творческого овладения профессией, улучшения воспитания в процессе учебы должны находиться в центре внимания комсомольских организаций учебных заведений, органов студенческого самоуправления». При этом под студенческим самоуправлением понималась инициатива и «... самостоятельность коллективов учащихся, комсомольских и профсоюзных организаций вузов в решении всех вопросов студенческой жизни» [3, с. 21].

Со временем значимость студенческого самоуправления стала осознаваться на государственном уровне. Так, в России правовые основы студенческого самоуправления закреплены в ряде документов: в письме Министерства образования Российской Федерации от 02.10.02 № 15–52–468/15–01–21 «О развитии студенческого самоуправления в Российской Федерации»; в письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.02.07 № 231/12–16 «О студенческом самоуправлении». В соответствии с законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 органы студенческого самоуправления являются обязательными для каждой образовательной организации.

В настоящее время студенческое самоуправление рассматривается как:

- неотъемлемый компонент образовательного процесса в учреждении высшего образования, системы внеучебной и воспитательной работы;
- особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов по решению важных вопросов жизнедеятельности.

тельности студенческой молодежи – организации ее обучения, быта, досуга, развития социальной активности и поддержке социальных инициатив;

– система разнообразных организационных форм, институционально обеспечивающих участие в управлении студенческими коллективами (группа, курс, факультет, университет);

– соуправление, то есть участие студентов в управлении вузом совместно с администрацией; паритетное участие студентов и преподавателей в решении проблем подготовки высококвалифицированных специалистов; участие в обсуждении и решении вопросов деятельности университета, в планировании, организации, мотивации и контроле учебного процесса, научно-исследовательской и внеучебной работы [4, с. 133].

Вместе с тем знакомство с трактовками понятия «студенческое самоуправление» в научной литературе и официальных документах, позволяет констатировать, что они не отличаются разнообразием (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Подходы к трактовке понятия «студенческое самоуправление»

Автор, документ, источник	Дефиниция	Год
Постановление ЦК КПСС и Совета министров «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране»	<i>Инициатива и самостоятельность</i> коллективов учащихся, комсомольских и профсоюзных организаций вузов в решении всех вопросов студенческой жизни.	1987
Письмо Министра образования РФ № 15-51-68/15-01-16 от 14 июля 2003 г. «О развитии студенческого самоуправления в РФ»	<i>Инициативная</i> , самостоятельная и под свою ответственность деятельность студентов по решению жизненно важных вопросов по организации обучения, быта, досуга.	2003
Д. Д. Мухортова	<i>Форма общественной деятельности</i> социально активной студенческой молодежи высшего учебного заведения либо его отдельных подразделений, направленная на реализацию научных, творческих, досуговых, образовательных, социальных и иных потребностей и инициатив.	2016
Е. А. Макеева	<i>Особая форма общественной деятельности</i> студентов, направленная на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности.	2016
Википедия	<i>Самостоятельная общественная деятельность студентов</i> по реализации функций управления вузом, которая определяется ими и осуществляется в соответствии с целями и задачами, стоящими перед студенческими коллективами.	

А. В. Шарыпин	Особая форма инициативной самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив.	2013
Н. П. Бугаенко	Процесс реального участия студентов в управлении и руководстве деятельностью своего коллектива, во взаимодействии со всеми органами управления вуза, ведущий фактор активизации учебной деятельности, формирования социально-личностной активности, организаторских умений и гражданской ответственности будущего специалиста, основа расширения внутривузовской демократии и повышения роли высшей школы как социальной системы.	2004

Заметим, что, анализируя рассматриваемый феномен, авторы довольно часто оперируют таким термином, как «система студенческого самоуправления в вузе», под которым понимается «целостный механизм, позволяющий студентам участвовать в управлении вузом и своей жизнедеятельностью в нем через коллегиальные взаимодействующие органы самоуправления – на всех уровнях управления вузом, в том числе самоуправления в общежитиях, а также в общественных студенческих организациях по интересам» [5].

Обобщение и систематизация научных представлений о проблеме студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования, позволили выявить его сущностные характеристики: функции, признаки, принципы, ведущие направления деятельности (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Характеристики студенческого самоуправления

Функция	Признак	Принцип	Ведущее направление деятельности
Представительская Информационная Организаторская/ деятельностная Коммуникативная Поддерживающая Развивающая Воспитательная Стимулирующая	Целенаправленность Автономность Независимость Иерархичность Связи с внешней средой Наличие органов самоуправления Самодетельность Участие в управлении вузом	Демократичности Добровольности Системности Ориентации на личность Выборности Гласности и учета общественного мнения Корпоративности Подотчетности Партнерства	Научно-исследовательское Культурно-массовое Спортивно-оздоровительное Информационное

Сравнительный анализ Положений вузов о студенческом самоуправлении позволил выявить наиболее типичные его функции. Заметим, что при характеристике функций, отдельные авторы предпочитают выделять не общие функции, а те из них, которые непосредственно влияют на личность студента. В частности, называются такие функции студенческого самоуправления, как *профессионализация* (приобретение общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций в условиях деятельности студенческого самоуправления); *персонализация* (изменение системы личностных смыслов и активности личности в процессе сотрудничества со студентами и преподавателями), *самоорганизация* (развитие самоконтроля, самоактивизации личности), *интеграция* (взаимодействие учебной и внеаудиторной деятельности) [6, с. 92–93].

Как показывает анализ, к ведущим направлениям деятельности студенческого самоуправления относятся: *научно-исследовательское*, *культурно-массовое*, *спортивно-оздоровительное* и *информационное*. Научно-исследовательская деятельность направлена на эффективную организацию научной деятельности студентов; выявление одаренных студентов; координацию деятельности студенческого научного общества; участие в научных конференциях, семинарах, круглых столах, неделях и днях студенческой науки и т. д. Культурно-массовая деятельность ориентирована на организацию и проведение культурно-массовых мероприятий; поддержку студенческих творческих коллективов, сохранение традиций студенческого творчества; Спортивно-оздоровительная деятельность предполагает участие в работе спортивных секций; в организации соревнований и товарищеских встреч по различным видам спорта [7; 8; 9; 10].

На постсоветском образовательном пространстве к формам студенческого самоуправления чаще всего относят студенческие советы и студенческие общественные организации, однако в качестве форм может выступать студенческий клуб, студенческий театр, научные студенческие объединения и др.

Исследователь А. В. Шарыпин считает, что важнейшими педагогическими условиями развития студенческого самоуправления в учреждении высшего образования являются: педагогическое сопровождение профессионального развития личности студента; социально-профессиональная направленность воспитательной работы в вузе; соблюдение преемственности между традиционно сложившейся в учреждении воспитывающей средой, инновационным содержанием и формами студенческой активности. К числу наиболее эффективных форм студенческого самоуправления А. В. Шарыпин относит студенческий совет, основными целями деятельности которого являются организация системной работы и проведение мероприятий по приоритетным функциональным направлениям студенческой жизни в учеб-

ном заведении, создание условий для наиболее полного раскрытия творческого потенциала студентов, а также содействие улучшению их профессиональной подготовки [11].

С какими проблемами сталкивается студенческое самоуправление? Анализируя современное состояние этого вопроса в российских университетах, специалисты фокусируют внимание на наиболее существенных недостатках, сдерживающих его развитие [12]. Во-первых, по их мнению, проблема реализации прав и существования студенческого самоуправления в России состоит в том, что оно зачастую инициируется сверху, то есть органы студенческого самоуправления создаются и функционируют, но не отвечают потребностям и интересам самой студенческой среды. Сформированные подобным образом органы студенческого самоуправления курируются руководством вуза или координируются куратором. Такое «самоуправление» выполняет, скорее, функцию поддержания имиджа вуза, чем решает реальные проблемы, требующие посредничества между студентами и администрацией. Во-вторых, недостаточно эффективна в развитии студенческого самоуправления роль российского Министерства образования и науки. Не имеется образовательной программы «Студенческое самоуправление», которая предусматривала бы, наряду с организационными вопросами, профессиональную подготовку (повышение квалификации) руководителей органов студенческого самоуправления, работников образования, организаторов внеучебной работы учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также специалистов органов по молодежной политике, занимающихся вопросами студенчества. В-третьих, на базе вузов не всегда проводится анализ развития студенческого самоуправления, а также социологические исследования в студенческой среде с целью определения потребности участия студентов в общественной жизни учебных заведений, влияния на качество образования. В-четвертых, не ведется работа по оказанию содействия органам студенческого самоуправления в изучении практики его развития в других образовательных учреждениях города, региона, обмену опытом. В-пятых, недостаточно активно ведется работа по трудоустройству молодежи по приобретенной специальности, ее трудовой занятости в летний период времени. В-шестых, представители органов студенческого самоуправления редко привлекаются госструктурами и общественными организациями к обсуждению законов и нормативных документов в сфере молодежной политики, образования, науки.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Проблема организации студенческого самоуправления в российской высшей школе, ее разнообразные аспекты находятся в эпицентре внимания государственных структур, педагогической науки. Об этом свидетельствуют как нормативные документы, так и диссертационные исследования, материалы научной периодики и научно-практических конференций по данной проблематике.

Продвижение в данном направлении очевидно точно так же, как очевидны нерешенные задачи и проблемы. Российский опыт представляет определенную ценность, поскольку схожие проблемы имеют место в студенческом самоуправлении Республики Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Понимание Европейского пространства высшего образования. Коммюнике конференции министров по высшему образованию, Берлин, 19 сентября 2003 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://bologna.spbu.ru / images/evrop.prostr. pdf](http://bologna.spbu.ru/images/evrop.prostr.pdf). – Дата доступа : 10.10.2019.
2. Попов, В. Р. Студенческое самоуправление: опыт сравнительного историко-социологического анализа / В. Р. Попов // Статистика и социология образования. – 2008. – № 5. – С. 211–222.
3. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: сб. док. и материалов. – М. : Высш. шк., 1987. – 76 с.
4. Бурякова, О. А. Студенческое самоуправление: теория и практика / О. А. Бурякова. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2010. – 264 с.
5. Макеева, Е. А. Студенческое самоуправление как особая форма общественной деятельности студентов / Е. А. Макеева, К. Э. Кондрашова, М. А. Литвинова // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1238–1241 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/114/29588/>. Дата доступа : 10.10.2019.
6. Цветкова, М. А. Студенческое самоуправление: функции и механизмы реализации в современных условиях (на примере координационного совета института педагогики и психологии КГУ) / М. А. Цветкова // Казанский пед. журн. – 2016. – № 6. – С. 92–95.
7. Мухортова, Д. Д. Студенческое самоуправление / Д. Д. Мухортова // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 819–821 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/106/25214/>. – Дата доступа : 09.10.2019.
8. Студенческое самоуправление в Беларуси: история, анализ, путь развития. – Минск : Энциклопедия, 2013. – 92 с.
9. Бугаенко, Н. П. Педагогические условия и организационные формы развития студенческого самоуправления в современном вузе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Бугаенко. – Владикавказ, 2004. – 24 с.
10. Макеева, Е. А. Студенческое самоуправление как особая форма общественной деятельности студентов / Е. А. Михеева, К. Э. Кондрашова, М. А. Литвинова // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1238–1241 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/114/29588/> Дата доступа : 10.10.2019.
11. Шарыпин, А. В. Педагогические условия развития студенческого самоуправления в вузе / А. В. Шарыпин // Вестн. ТГПУ. – Вып. 11 (29). – 2009. – С. 48–53.

12. Зарубина, А. А. Студенческое самоуправление: современное состояние и направления эффективности его работы / А. А. Зарубина, Е. В. Михеева // Вест. Ун-та Рос. акад. образования. – 2015. – № 3. – С. 27–33.

The article deals with the theoretical aspects of the problem of student self-government organization, characterizes its essence, functions, features, principles, leading activities, the most traditional forms (student councils). The article analyzes the views of Russian specialists, their interpretation of the essential and functional characteristics of student self-government, the conditions of efficiency, the problems faced by student organizations in the University.

Поступила в редакцию 14.10.2019

И. С. Усенко

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается становление понятия «педагогическое взаимодействие», обосновывается его сущность, показывается значимость формирования зрелой личности педагога, влияющей на успешное педагогическое взаимодействие. Описываются объективные и субъективные факторы, способствующие эффективному взаимодействию между преподавателями и обучающимися. Анализируются разрушительные последствия для интеллектуального, психоэмоционального, физического развития и благополучия учащихся в случае отсутствия педагогического взаимодействия.

Перестройка школы на гуманистических началах, имеющая в основе принципы самоорганизации, сотрудничества, активности и самостоятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе, требует от педагога осуществления личностного подхода, учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося, установления демократического общения с ним. Преподавателями учреждений высшего образования ведется поиск новых стратегий обучения и воспитания, способов переориентации педагогического процесса с жестко заданных норм воспитания на человека как высшую ценность и самоцель общественного развития. Предпосылки успешной реализации этой цели могут возникнуть только в условиях эффективного взаимодействия педагога с обучающимися. В Беларуси эта проблема особенно актуальна, поскольку долгое время существовали *объективные и субъективные* факторы, способствующие укреплению неэффективных взаимоотношений между педагогами и обучающимися.

К объективным факторам относятся: деформация человеческой психики, обусловленная комплексами неполноценности, настороженное отношение к окружающим, неуверенность в будущем; практика подавления – семья, школа, общество, в которых сформировалось поколение современных преподавателей; недостаточно гибкая подготовка педагогов в период, когда был огромен авторитет знаний, сильны позиции школы и учителя и когда взаимоотношения между людьми в различных сферах строились исклю-

чительно по принципу монолога более старшего по должности (доминирования послушания и исполнительности); изменение установок родителей, сомневающих в престижности знаний и преимуществах интеллектуального труда; изменение условий жизни и становления личности учащегося, ведущее к потере авторитета педагога и утрате семейных ценностей; стремление к модернизации учебного процесса, влекущее повышение требовательности к педагогу, увеличение отчетной документации.

К субъективным факторам, укрепляющим неэффективное педагогическое взаимодействие, относятся: неумение педагогов видеть и опираться на главное в образовательном процессе, т.е. на то, что взаимодействует в педагогической деятельности; неподготовленность педагогов к личностному развитию учащихся; недостаточное владение педагогами умениями эффективного взаимодействия с учащимися; непрестижность профессии педагога и стрессовый характер его деятельности.

Результаты опроса преподавателей Минского государственного лингвистического университета свидетельствуют о том, что большинство педагогов не умеют снимать напряжение, предотвращать конфликты, не знают приемов восстановления душевного равновесия. А это не может не сказываться на характере педагогического взаимодействия. В свою очередь, проявляются разрушительные последствия для психоэмоционального, интеллектуального, физического развития и благополучия учащихся.

С философской точки зрения педагогическое взаимодействие предполагает, что в его основе лежат любовь, мягкость, доброта. Всякая сила проявляется во взаимодействии, и она же рождает противодействия, которые рано или поздно сравниваются с этой силой или даже превзойдут ее. Доброта же постоянна и сама себя усиливает, ибо рождает ответную доброту.

Проблема эффективного педагогического взаимодействия в той или иной степени затрагивалась в философских, психологических, педагогических исследованиях с давних пор. Уже древние философы главным во взаимодействии считали любовь. В античное время Демокрит отмечал, что хорошо быть любимым, ибо кого все боятся, тот сам всех боится. Пифагор стремился из учебного взаимодействия устранить состязательность и соперничество, полагая, что это неуместно для развития мудрости. Осторожность, сдержанность, внушение в мягких выражениях рассматривались ими как основные характеристики эффективного педагогического взаимодействия.

Представители психоанализа обоснованно акцентируют внимание на психоаналитическом аспекте в педагогическом общении и видят одной из наиболее важных задач «окультуривание влечений», помощь учащемуся в познании самого себя. В понимании механизма «окультуривания влечений» они исходят из объяснительной модели психики, разработанной З. Фрейдом.

«Я», «Оно» и «Сверх-Я» наделены в ней субъективностью и выступают как отдельные «человеческие гомункулусы», образуя очень удобную для

психотерапевтических апеллий и описаний схему взаимодействия, картину, в которую «как в человеческую компанию может вмешаться терапевт, солидаризируясь с одним из участников взаимодействия, оснащая его средствами для победы в борьбе» [1].

Современными представителями «эмфатического психоанализа» выдвинуты положения о том, что в основе продуктивного педагогического взаимодействия лежат эффективные отношения ребенка с учителем. Это является движущей силой развития ребенка. По мнению этих исследователей (К. Бютнер, Э. Ажил, М. Лезер), в основе нарушения развития личности, агрессивности, жестокости лежат не только внутриличностные конфликты, но и «нехватка эмоционального тепла в раннем возрасте». Следовательно, для эффективного взаимодействия с ребенком учителю необходимо глубоко его понять и создать опыт «корректирующей заботы», восполнить недоданное ребенку тепло, отогреть его душу.

Опираясь на исследования данных ученых, можно утверждать, что в основе непродуктивного педагогического взаимодействия лежит страх перед смертью, обществом и отдельными его представителями, лицами противоположного пола, перед своими запретными, с точки зрения морали, чувствами. Возникают же они на основе пережитого негативного опыта: память о нем актуализируется в боязнь быть травмированным, обиженным.

Первый шаг к эффективному педагогическому взаимодействию мы видим в понимании педагогом природы страха, его последствий в человеческой жизни, второй – в стремлении изжить страх, создать отношения, свободные от страха, манипулирования поведением репрессивными мерами (запугивания, наказания и т.д.) в процессе педагогического взаимодействия, и обратиться к сфере чувств и переживаний учащегося, научиться понимать бессознательные процессы, происходящие в его психике, и работать с ними.

Таким образом, бессознательное у учащегося является значимым детерминантом поведения, и в процессе педагогического взаимодействия невозможно этим пренебречь. Если оно подавляется, а его содержание не может быть осознано, то постепенно сознание переполняется производными образованиями этих бессознательных элементов, которые приходится поместить под жесткий принудительный контроль. С этой целью педагог может использовать игры, фантазии, помогающие снять чувство страха у ребенка, восстановить уверенность в себе, проработать его собственными душевными силами.

Однако на таком пути повышения эффективности педагогического взаимодействия существует ряд препятствий и несвобод. И первые из них словно воплощает сам педагог, воспитанный в страхе и несвободе. Считая педагога сценаристом, режиссером и исполнителем главной роли в театре воспитывающего взаимодействия, приходим к выводу, что именно в личности педагога заложена возможность для создания подлинно человеческих отношений в образовательном процессе.

Педагог, прежде всего, должен обладать особым рода психолого-педагогической компетентностью, уметь чувствовать ребенка как самого себя, понимать закономерность функционирования сознательных и бессознательных психических процессов, разбираться в процессе групповых отношений, владеть игровыми методами обучения и воспитания. Но главное – обладать ясным, без предубеждения, восприятием реальности, очищенным от социальной лжи и ее табу. Критерием оценки эффективности такого взаимодействия становится, как отмечает И. А. Колесникова, «внутренняя удовлетворенность его участников установлением взаимопонимания, фактом сотрудничества» [1, с. 34].

Педагогический профессионализм зависит и от индивидуального жизненного опыта педагога, его умения понимать собственные чувства, преодолевать свои психологические защиты. Ведь часто в критических ситуациях педагогического взаимодействия у педагога просыпается детское состояние, своеобразный ребенок во взрослом (Э. Берн), под влиянием которого преподаватель переносит все свои проблемы на учащихся.

Сущность эффективного педагогического взаимодействия состоит в том, чтобы найти стимулы, вызывающие желательное поведение учащихся и устраняющие нежелательное. Достижение этой цели можно свести к двум парадигмам: насилия и ненасилия. Их отличие может быть безошибочно диагностируемо характером обратной связи, которая обнаруживается в виде положительных или отрицательных эмоций, и смыслом избавления от неприятности или достижения кого-то рода удовлетворения.

Сторонники поведенческого подхода (А. Бандура, В. Бехтерев, Д. Леви, Б. Скиннер) подчеркивали, что эффективность педагогического взаимодействия определяют позитивные (ненасильственные) воспитательные стимулы, которые называли селективными. Результат эффективного педагогического взаимодействия с этой точки зрения выражается в том, что любое поведение приобретает свойства свободного, превращается тем самым в средство самореализации, происходит развитие позитивных эмоций, усиливается положительная мотивация деятельности, возникают добрые чувства к педагогу.

Осмысление этого положения приводит нас к выводу, что позитивные воспитательные стимулы способствуют развитию творческой активности, улучшаются личностные отношения: любое поведение, в случае принуждения, приобретает защитно-оборонительный характер, происходит адаптация к утрате, возникает толерантность к наказанию, появляются искушения, в качестве средства воздействия. Усвоенное поведение становится стереотипным, осуществляется фиксация на деталях и формируется тревожность: подавляется творческая активность, которая замещается стереотипными и ранее заученными реакциями. В итоге происходит жесткое структурирование поведения, подавления внутренней свободы учащихся, снижение уровня поведения до более ранних стадий.

На основе проведенного анализа различных подходов к определению понятия «эффективное педагогическое взаимодействие» мы рассматриваем его как процесс вербального и невербального взаимодействия педагога с учащимися, в котором закрепляются и развиваются позитивные межличностные отношения, способствующие личностному росту обеих взаимодействующих сторон.

Процесс эффективного педагогического взаимодействия, так или иначе, предполагает формирование зрелой личности и включает в себя: умение легко вступать в беседу с обучающимся; способность слушать его; искреннюю заинтересованность в делах студента; серьезное отношение к нему; терпимость к ошибкам и недостаткам обучающегося; способность чувствовать его боль и радость, уверенность и сомнение; непринужденность самовыражения и, самое главное, потребность и способность понять личность каждого учащегося в сочетании с оптимистическим подходом к нему; умение видеть и утверждать возможности обучающихся, создавать для них ситуации успеха.

Данные положения и определяют пути повышения педагогического мастерства педагога через первоначальное осознание собственных проблем и особенностей.

Способность направлять свое поведение в должное русло развивается постепенно, если устанавливаются положительные, а не отрицательные связи с миром социальных ценностей. В формировании Я-концепции решающую роль играет общение с педагогом, который понимает и ценит уникальность обучающихся, сопереживает им, не прибегая к репрессивным мерам.

Выдающийся психотерапевт и педагог К. Роджерс придавал первостепенное значение процедуре доверительного общения среди многообразия методов изучения личности ребенка, включая экспериментальные, он отдавал предпочтение эмпатичному слушанию, позволяющему воспринимать внутренний мир с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, но без потери ощущения «как будто». «Быть эмпатичным трудно, – предупреждает он, – это означает быть ответственным, активным и в тоже время – тонким и чутким» [2, с. 163].

Исследователь К. Роджерс чрезвычайно бережно относился к потребности ребенка обрести свое «Я», видя в ней целебную силу, способствующую обретению душевного равновесия. Педагог призывал стимулировать сложный процесс становления самобытного детского характера, раскрытия его внутренних резервов, укрепления веры в свои силы.

Педагог не формирует личность обучающегося, стараясь отлить его в форму, а помогает ему найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забыто, спрятано. Педагог полностью принимает учащегося, тепло относится к нему, радуется его успехам, что в результате сводит к минимуму беспокойство и страхи учащегося, его защитные реакции и обеспечивает развитие, самоактуализацию личности обучающегося.

При этом предполагается, что сам педагог является конгруэнтным, эмпатически понимающим учащегося, умеет выразить себя и свое отношение к нему так, чтобы последний понял его. Безусловно, понимая учащегося в процессе взаимодействия, педагог создает в аудитории особый психологический климат принятия каждым каждого. Он разделяет мысли и чувства группы, не навязывая своих, не закрывается маской, открыто говорит о собственных чувствах и мыслях, т.е. является самим собой. Педагог не требует, чтобы другой был совершенен или соглашался с ним, чтобы его поведение было приемлемым для него или являлось «хорошим» или «правильным», по собственному мнению. Во взаимодействии с учащимися педагог выражает уверенность в хороших качествах каждого индивида, его способности расти и развиваться, реализовывать свои возможности в соответствующей среде.

Эффективность педагогического взаимодействия педагоги-прагматисты (У. Джеймс, Д. Дьюи, Д. Сантаяна) связывали с максимальной индивидуализацией учебно-воспитательного процесса. Педагогическое взаимодействие должно быть творческим процессом, исключая подавление и жесткую регламентацию деятельности ученика, предполагающим учет интересов и потребностей каждого учащегося.

В отличие от зарубежных ученых, которые рассматривают проблему взаимодействия учителя и ученика через призму интересов обучающегося, обеспечения эффективного развития его личности, отечественные педагоги (Ф. Н. Гоноблин, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин, А. Е. Щербаков) исследуют эффективность педагогического взаимодействия в зависимости от профессионально значимых качеств личности учителя и пытаются создать идеальную модель его деятельности.

В этом контексте мы дифференцируем 3 группы педагогических способностей (личностные, дидактические, организационно-коммуникативные). Это позволяет выделить способности, влияющие на эффективность педагогического взаимодействия, такие, как расположение к учащимся, выдержка, самообладание; умения объяснить, ораторские навыки; коммуникативные, перцептивные умения.

На наш взгляд, эффективное педагогическое взаимодействие предполагает личностное, на «уровне интимности», взаимодействие педагога и учащегося, когда последний может широко пользоваться помощью преподавателя на всех уровнях взаимодействия. Это создает особую возможность для психического развития учащегося.

В случае, когда один человек воздействует на другого, наблюдаем ситуацию взаимовлияния, а поэтому эффект воздействия, как правило, связан с характером соотношения особенностей, имеющих и у одной, и у второй личности (педагога и учащегося). Воздействие будет результативным, если преподаватель пользуется уважением и доверием со стороны учащихся как

человек, умеет прочитывать их состояния по реакциям, осознает, как воспринимают и оценивают его личность те учащиеся, на которых он собирается воздействовать, а оценка эффективного воздействия должна касаться не только изменения поведения учащегося, но и личностного изменения педагога.

Обладая эмпатией, искренностью, ощущением собственной ценности и готовностью относиться к студентам позитивно, педагоги могут эффективно воздействовать на них, влиять на самосознание обучающихся и становление их личности, могут научить их верить в себя, справляться с трудностями и в полной мере реализовывать свои возможности в учебе. Однако мировая практика, отечественная и зарубежная, показывает, что у многих педагогов уровень развития таких важных для их профессиональной деятельности характеристик, как уважение к личности другого человека и искренность, является крайне низким.

Рост количества исследований по проблеме педагогического взаимодействия не привел к снижению числа затруднений, возникающих в ходе образовательного процесса. Педагоги сегодня больше знают о том, как предотвращать, устранять и исправлять проблемы взаимодействия. Однако знания далеко не всегда приводят к обеспечению эффективного педагогического взаимодействия на практике. В ходе подготовки к своей профессиональной деятельности педагоги получают необходимые знания, тем не менее, в практике работы с учащимися некоторые из них почти сразу же достигают высоких результатов, в то время как другие стремятся к этому всю жизнь, но так и не достигают успеха.

Практически всем педагогам, включая самых опытных и высокопрофессиональных, приходится решать следующие вопросы: как проводить занятия, чтобы учащиеся обучались в атмосфере порядка, как справляться с апатией и депрессией учащихся, разрешать индивидуальные случаи их неудовлетворительного поведения, чтобы при этом обе стороны сохраняли чувство собственного достоинства. Наше исследование показывает: многие педагоги признают, что не нашли ответов на эти вопросы. Неадекватное поведение учащегося на занятии является причиной беспокойства и фрустрации педагогов.

По-видимому, проблема заключается не в том, что педагог делает или не делает на занятиях, а в том, как он проявляет себя в качестве личности, как относится к учащимся, насколько он уважает, поддерживает, ободряет обучающихся, заботится о них.

Таким образом, все вышесказанное указывает на теоретическую и практическую значимость характеризуемой проблемы.

Данные положения и определяют пути повышения педагогического мастерства учителя через первоначальное осознание собственных проблем и особенностей.

Выявление особенностей феномена эффективного педагогического взаимодействия позволяет нам рассматривать принципы и методы его осуществления уже непосредственно на практике, выявлять факторы, обуславливающие оптимальное педагогическое взаимодействие в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / И. А. Колесникова; под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 336 с.
2. Роджерс, К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 2004. – 278 с.

The article discusses the formation of the concept of “pedagogical interaction”, substantiates its essence, shows the importance of the formation of a mature personality of a teacher, which is a factor in successful pedagogical interaction.

Поступила в редакцию 22.10.2019

*Психология***Т. Л. Валуйская, Д. В. Виолентий****ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ
МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
И ШВЕЙЦАРСКОЙ КОНФЕДЕРАЦИИ**

Статья посвящена особенностям социального восприятия молодых педагогов гуманитарных специальностей из Республики Беларусь и Швейцарской Конфедерации. Молодые педагоги принимают идею сотрудничества, замечая в своих учениках и в себе качества, способствующие построению оптимального межличностного взаимодействия в системе «учитель–ученик». Самооценка молодого учителя является преимущественно адекватной. Представления педагогов гуманитарного профиля из Республики Беларусь и Швейцарской Конфедерации об активности, интересах и самостоятельности учащихся существенно различаются.

Взаимоотношения между педагогом и учащимися являются неотъемлемой частью человеческого взросления и приобщения к миру культуры. Несмотря на широкое распространение дистанционного обучения, ученики продолжают ходить в школу и приобретать знания, умения, навыки и компетенции, обучаясь в классах конкретных учителей, выстраивая с ними межличностное взаимодействие. На этот динамичный процесс влияет множество факторов. Так, характер межличностного общения опосредуется представлениями и ожиданиями его субъектов, зависит от особенностей восприятия и понимания человека человеком. Но, находясь в плену социальных стереотипов, совершая множество ошибок в интерпретации чувств, взглядов и намерений партнера, мы, тем не менее, можем достичь взаимопонимания.

Определив взаимопонимание в качестве главной цели социальной перцепции, обратимся к ее сути. Термин «социальная перцепция» впервые был введен Джеромом Брунером в 1947 году в ходе разработки так называемого нового взгляда (New Look) на восприятие. Вначале под социальной перцепцией понималась социальная обусловленность процессов человеческого восприятия (это направление и в современных психологических исследованиях является максимально авторитетным). Позже понятию придали несколько иной смысл: социальной перцепцией стали называть процесс восприятия социальных объектов, под которыми подразумевались другие люди, социальные группы, большие социальные общности. Как отмечает Г. М. Андреева, именно в этом употреблении термин закрепился в социально-психологической литературе [1].

Мы разделяем точку зрения А. Е. Войскунского, согласно которой в современной психологии социальная перцепция охватывает широкий круг феноменов и изучается такими направлениями, как «социальное познание

(с категоризацией, каузальными схемами, атрибуцией, рефлексией, проекцией, аттракцией, стереотипизацией, ролевым поведением, идентификацией и т.п.), построение имплицитных теорий личности, развитие и функционирование социального интеллекта, психология влияния (с феноменами внушаемости, ригидности, манипулирования, флексибельности и другими)» [2]. Автор концепции восприятия и понимания людьми друг друга А. А. Бодалев в своих научных трудах утверждает, что механизмы социальной перцепции «влияют на ход и результаты познания человеком других его участников и себя самого, а также на его поведение во время межличностного взаимодействия» [3, с. 53].

Интерес к социальной перцепции молодых педагогов возникает по нескольким важным причинам. Во-первых, молодежь составляет стратегический ресурс любой страны [4], являясь группой, только начинающей свой трудовой путь и обладающей потенциалом будущей продолжительной и продуктивной профессиональной деятельности. Во-вторых, новое поколение кардинально отличается от предыдущих по ряду признаков. Многие специалисты в области социологии и социальной психологии отмечают такие существенные свойства современной молодежи, как открытость к экспериментам и инновациям, ориентация на будущее, мобильность, высокая ценность получения образования, уважение достоинства других, переход к внутреннему контролю своей жизни и поступков, склонность к риску и многие другие [5; 6]. В-третьих, молодой учитель является проводником культуры, агентом социализации для своих учеников. В-четвертых, немалую роль играет сходство возрастных характеристик и способа структурирования опыта. Как прозорливо отметила Маргарет Мид почти полвека назад, «во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ» [7, с. 359]. Доктор философских наук В. А. Луков подчеркивает очевидность массовой включенности молодежи в социальные сети и делает вывод: повседневные связи в новых поколениях все больше строятся как сетевые, что не только ведет за собой изменение технологий коммуникаций, но и может повлечь «смену самого основания социальных конструкций. Пока – в пределах повседневных практик взаимодействия, в перспективе – социентальных обновлений» [6, с. 6]. Таким образом, молодому учителю, вероятно, легче найти общий язык со своими учащимися в наше время перемен и выстроить отношения по сетевому принципу, а не по иерархическому. С другой стороны, психология непосредственного общения и психология опосредованного компьютером существенно различаются. И в этом может быть источник затруднений для молодого педагога при организации взаимодействия со школьниками в аудитории.

Проблема восприятия и понимания человека человеком постоянно находится в фокусе внимания социальной, возрастной и педагогической психо-

логии. Изучением социально-педагогической перцепции занимались такие ученые, как Р. Бернс, М. Р. Битянова, А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, Е. А. Панько, А. А. Реан и многие другие. Представители самой крупной в Республике Беларусь психологической научной школы под руководством профессора Я. Л. Коломинского постоянно открывали в межличностном взаимодействии педагога и учащихся (воспитанников) все новые грани, поддерживая интерес к этой проблеме у научного сообщества и педагогов-практиков. Я. Л. Коломинский и А. А. Реан, будучи родоначальниками нового интегративного направления – социальной педагогической психологии – обратили особое внимание на тесную связь социальной педагогической перцепции с успешностью профессиональной деятельности учителя [8]. Специалисты Массачусетского университета, К. Fredriksen и J. Rhodes, пишут о глубоком влиянии отношений между учителем и учащимся не только на успешность учения, но и на все психосоциальное функционирование в целом в течение всего периода обучения. Проблемой, требующей первоочередного решения, ученые считают то, что школьная политика не поощряет усилий учителя по установлению теплых, доверительных, поддерживающих межличностных отношений со своими учениками. Следствием игнорирования этого важного стремления как основы выбора педагогической деятельности, по мнению авторов, становится разочарование в профессии учителя [9]. Другими словами, многие педагоги, особенно молодые, не просто понимают важность благоприятных межличностных отношений со своими учащимися, а испытывают *сильную потребность* в таких отношениях. Не случайно Л. Г. Глазырина и В. С. Шеркевич утверждают, что продуктивное межличностное взаимодействие приносит пользу всем его участникам. Оно может проявляться в форме сотрудничества, субъект-субъектных отношений, поддержки, конструктивного разрешения конфликтов и обеспечивать необходимые условия для личного роста, развития личностного потенциала, навыков рефлексивного поведения и саморегуляции [10].

Отметим, что социальная педагогическая перцепция может интерпретироваться на основе принципа взаимного детерминизма: совершенствование представлений и углубление знаний педагога о себе приводит к обогащению образа учащегося или воспитанника. В то же время, чем глубже раскрывается личность обучающегося, тем более дифференцированным становится представление учителя о самом себе. Обобщая взгляды ученых на социальную перцепцию в деятельности педагога, Л. Г. Глазырина и В. С. Шеркевич приходят к выводу, что «социально-педагогическая перцепция проявляется в способности открывать индивидуальное своеобразие личности окружающих людей, ее неповторимость» [10, с. 38]. Считаем необходимым добавить к этому способность к построению учителем образа себя как личности и профессионала. Не случайно, по мнению А. А. Бодалева, социально-перцептивная компетентность является одним из важнейших критериев эффективности работы специалиста [3].

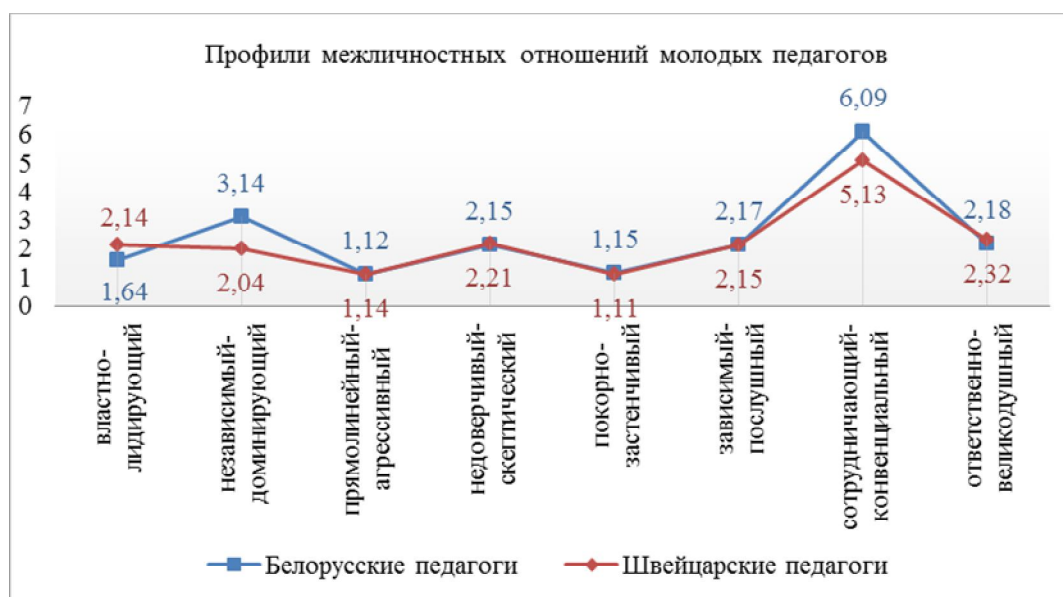
Для изучения педагогической социальной перцепции молодых белорусских и швейцарских учителей нами было организовано эмпирическое исследование.

Возраст респондентов в группе белорусских педагогов составил от 22 до 34 лет (среднее значение $26,7 \pm 3,1$), в выборке швейцарских – от 25 до 34 лет (среднее значение $28 \pm 3,1$). В каждой группе – 13 мужчин (52 %) и 12 женщин (48 %). Все учителя, принимавшие участие в данном исследовании, имеют гуманитарную специализацию (лингвисты и историки).

В исследовании применялись: 1) методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, 2) «Тест двадцати ответов по самооценке» (Twenty Statements Self Attitude Test) М. Куна и Т. Макпартленда, также известный как методика «Двадцать утверждений» (тест «Кто я?»), в модификации, направленной на изучение образа ученика, и 3) методика исследования самооценки С. А. Будасси.

С помощью теста Т. Лири выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. Т. Лири была разработана условная схема в виде круга, который разделен на сектора. В данном круге горизонтальными и вертикальным осями обозначаются 4 базовых ориентации в межличностных отношениях: «доминирование» – «подчинение», «дружелюбие» – «враждебность». В свою очередь данные ориентации разделяются на 8 более частных стилей отношений: 1) властно-лидирующий; 2) независимый-доминирующий; 3) прямолинейный-агрессивный; 4) недоверчивый-скептический; 5) покорно-застенчивый; 6) зависимый-послушный; 7) сотрудничающий-конвенциональный; 8) ответственно-великодушный [11].

После проведенного исследования были подсчитаны выборочные средние значения по каждому из стилей в группах молодых швейцарских и белорусских педагогов (рисунок).



Межличностные отношения молодых педагогов (на основе самооценки)

Обращает на себя внимание значительное сходство профилей межличностных отношений молодых белорусских и швейцарских педагогов.

В профиле самооценки межличностных отношений белорусских учителей выделяется один пик, соответствующий стилю «сотрудничающий-конвенциональный». Выборочное среднее значение по этому показателю в группе наших соотечественников незначительно превышает границы адаптивного варианта, т.е. является избыточным в деловых межличностных отношениях. Иными словами, белорусские педагоги отличаются компромиссным поведением, несдержанностью в выражении своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства. При этом они более искренни, непосредственны, прямолинейны, настойчивы в достижении цели. Тот же «пик» можно выделить и в обобщенном профиле молодых швейцарских педагогов, однако его среднее значение соответствует норме.

Статистически значимые различия в обобщенной самооценке межличностных отношений между группами молодых педагогов из двух стран наблюдаются по критерию независимости-доминантности, т.е. активной позиции в межличностном взаимодействии: швейцарские учителя в большей мере следуют за ребенком, а белорусские «ведут за собой» ($p < 0,01$). Различия выявлены также по седьмому параметру «сотрудничающий-конвенциональный» ($p < 0,05$): хотя и у белорусских, и у швейцарских молодых учителей проявляется стремление к сотрудничеству, взаимопомощи, наши соотечественники демонстрируют более высокую готовность прийти на выручку своим коллегам и учащимся, чем швейцарские. В целом, несколько более высокие результаты белорусских молодых педагогов по показателю доминирования и дружелюбия могут быть интерпретированы как более высокая активность в общении. В структуре межличностного взаимодействия молодых белорусских и швейцарских педагогов значительно больше схожего, чем различного.

Объяснение полученным результатам можно найти в особенностях швейцарской и белорусской образовательных систем и в социокультурном контексте в целом. Швейцарская образовательная система базируется на идеях реформаторской педагогики, где основным принципом обучения признается развитие личности каждого ребенка и пробуждение в нем интереса к познанию окружающего мира. Система обучения в этой стране – «разумное соотношение между свободой и четкой структурой, специально предназначенной для ребенка, вовлечение детей в интересную для них деятельность, предоставление тщательно разработанных дидактических материалов, соответствующих интересам ребенка» [12]. Швейцария сделала ставку на образование, науку и культуру и стала мировым лидером в области инновационных технологий. Можно отметить, что в белорусской и швейцарской педагогических системах много общего. Это общее заключается прежде всего в коммуникативно-деятельностном подходе, который предполагает партнерские отношения между преподавателем и учащимся и, соответственно, активное включение обучающихся в учебный процесс, развитие их самостоятельности.

Исследовав самооценку молодых белорусских и швейцарских педагогов с помощью методики С. А. Будасси, мы не обнаружили статистически достоверных различий в ее уровне у представителей этих двух стран. Самооценка педагогов данной возрастной группы является преимущественно адекватной, слегка превышающей средний уровень. Однако при изучении образа ученика, который складывается в представлениях педагогов из разных стран, мы столкнулись с интересной закономерностью, подтвержденной статистически: молодые европейские педагоги (как швейцарские, так и белорусские) с завышенной самооценкой, характеризуя своих учащихся, достоверно раньше и чаще по сравнению с остальными молодыми учителями упоминали такие качества, как «доверчивый», «откровенный», «открытый» и «наивный». Этот феномен может иметь как позитивные, так и негативные последствия. С одной стороны, несколько завышенная самооценка повышает удовлетворенность педагогической профессией, помогает преодолевать трудности и снижает у молодого специалиста риск невротизации. С другой стороны, увеличивается риск недооценки ребенка, его инфантилизации, постановки в пассивную и зависимую позицию.

Выявив незначительные различия в базисной структуре межличностного взаимодействия молодых белорусских и швейцарских учителей и сходство самооценок, целесообразно обратиться к формирующемуся у них образу школьника. При описании образа своего учащегося молодые педагоги использовали разнообразную лексику, но при анализе ответов были выявлены следующие закономерности.

Во-первых, молодые педагоги, независимо от страны проживания, дают учащимся преимущественно положительные характеристики.

Во-вторых, молодые учителя обращаются к нравственным качествам, указывая на уважительность, тактичность, вежливость, порядочность и заботливость своих учеников.

Основным отличием, присущим обобщенному образу ученика, складывающемуся у белорусских и швейцарских педагогов гуманитарного профиля, является первостепенность в образе швейцарского ученика таких качеств, как активность и любознательность, выраженных познавательных интересов. В характеристиках белорусских учащихся, с позиции молодых учителей, эти качества упоминаются значительно реже и далеко не в первую очередь.

Таким образом, молодые педагоги гуманитарного профиля из Республики Беларусь и Швейцарской Конфедерации поддерживают идею сотрудничества. Это проявляется в повышенном внимании к личностным свойствам, необходимым для построения оптимального межличностного взаимодействия учителя с обучающимися. Молодые педагоги выделяют из всех коммуникативных качеств стремление к сотрудничеству, взаимопониманию, равноправным партнерским отношениям, поиску компромисса и многие другие.

Полученные результаты позволили выявить, на наш взгляд, еще одну важнейшую предпосылку многолетнего лидерства Швейцарской Конфедерации в мировом инновационном рейтинге (на основе глобального иннова-

ционного индекса – ГИИ [13]), имеющую важный психологический смысл: ценность активности и любознательности ребенка, в первую очередь входящей в образ учащегося глазами молодого педагога. Принятие и осознание этой ценности выстраивает школу изнутри, поддерживающую любопытство ребенка и создающую предпосылки для перехода детской любознательности в интеллектуальную инициативу в подростковом и юношеском возрасте. Благодаря такому подходу закладывается мощный психологический фундамент для инновационного развития страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2017. – 363 с.
2. Войскунский, А. Е. Социальная перцепция в социальных сетях / А. Е. Войскунский // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 90–104.
3. Бодалев, А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. – 256 с.
4. Ярычев, М. У. Молодежь как стратегический ресурс государства / М. У. Ярычев // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 1008–1011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/106/25181>. – Дата доступа : 07.10.2019.
5. Омельченко, Е. Л. Культурные практики и стили жизни российской молодежи в конце XX века / Е. Л. Омельченко // Рубеж. – 2003. – № 18. – С. 150–153.
6. Луков, В. А. Концептуализация молодежи в XXI веке: новые идеи и подходы / В. А. Луков // Социологические исследования. – 2012. – № 1. – С. 5–15.
7. Мид, М. Культура и мир детства: пер. с англ. / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
8. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
9. Fredriksen, K. Teacher relationships in the lives of students / K. Fredriksen, J. Rhodes // New Directions for Youth Development. Special Issue: The Transforming Power of Adult-Youth Relationships. – 2004. – Issue 103. – P. 45–54 [Electronic resource]. – Mode of access : www.researchgate.net/publication/8134555_The_role_of_teacher_relationships_in_the_lives_of_students. – Date of access : 17.09.2019.
10. Глазырина, Л. Г. Влияние социально-педагогической перцепции на продуктивность учебной деятельности / Л. Г. Глазырина, В. С. Шеркевич // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 8. – С. 37–41.
11. Пугачев, В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов / В. П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2003. – С. 221–230.
12. Принципы и методы обучения в Швейцарии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.education-medelle.com/articles/printcipi-i-metodi-obucheniya-v-schvejtarii.html>. – Дата доступа : 12.03.2019.

13. Глобальный инновационный индекс – 2019 // Центр СМИ ВОИС [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.wipo.int/pressroom/ru/articles/2019/article_0008.html. – Дата доступа : 01.10.2019.

There are way more similarities than differences in the structure of interpersonal interaction of Belarusian and Swiss teachers. However, their images of students' activity, interests and independence vary considerably.

Поступила в редакцию 12.11.2019

Е. О. Ганзеева

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО УСТНОРЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ, СОДЕРЖАЩЕГО ФРАЗЕОЛОГИЮ РАДИООБМЕНА, АВИАЦИОННЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ

В статье рассматривается специфика восприятия устной речи на английском языке от удаленного источника при ведении радиотелефонной связи между членами летного экипажа и диспетчерами управления воздушным движением. Повышенное внимание уделяется особенностям речевосприятия у авиационных специалистов в условиях использования стандартной и нестандартной фразеологии радиообмена в переговорах «воздух–земля».

Термин *фразеология радиообмена* имеет отношение исключительно к языку авиационной радиотелефонной связи, специализированной подкатегории авиационного языка, которая охватывает ограниченное число ситуаций использования языковых средств представителями лишь двух авиационных профессий – диспетчеров управления воздушным движением и членов летных экипажей. Согласно определению Международной организации гражданской авиации (ИКАО) «фразеология радиообмена (ФРО) – это речь, порожденная авиационным специалистом и адресованная специалистам, которые владеют одной и той же системой понятий и профессиональных знаний» [1, с. 34]. Цель создания фразеологии радиообмена – дать пользователям ясный, лаконичный и недвусмысленный язык для обмена типовыми сообщениями.

Сегодня ФРО представляет собой субязык, характерной чертой которого является использование «нестандартных» языковых форм и высоко-специализированной лексики, утвержденных ИКАО для ведения радиотелефонной связи на английском языке, и который трудно или невозможно понять тем, кто не принадлежит к специализированному сообществу пользователей [1]. Основными характеристиками авиационной радиотелефонной связи являются:

- четкость, логичность, конкретность, точность и однозначность в передаче информации, что связано с временными ограничениями, накладываемыми не только на продуцирование речи, но и на восприятие ее слушателем.

Говорящий, понимая это, старается использовать дополнительные средства, такие как интонация и просодика, позволяющие ему интонационно выделить информативно значимые элементы речевого сообщения, обратить внимание слушателя на нужные смысловые участки;

- фрагментарность и эллиптичность за счет использования грамматических имплицитностей с целью уплотнения информационного потока, снижения его емкости и повышения информативности;

- отсутствие визуального/кинетического канала восприятия, что предопределяет повышенную зависимость понимания сообщения адресатом от четкой и правильной речи, поскольку в контексте авиационной связи нельзя воспользоваться такими привычными невербальными средствами общения, как жесты, позы, взгляд и т.д.;

- разделенность говорящих в пространстве и вытекающее из этого отсутствие общих точек отсчета, предполагающие, что для достижения взаимопонимания приходится обмениваться значительно большим объемом информации;

- единовременная передача сообщений только одним из говорящих, означающая, что участники радиообмена не в состоянии делать реплики или комментарии, чтобы эффективно контролировать взаимопонимание;

- плохие акустические условия вследствие узкого частотного диапазона канала связи, затрудняющего восприятие некоторых звуков (к примеру, [s] и [f]), и таких фоновых шумов, как импульсные помехи электростатического происхождения или рабочие шумы в кабине экипажа [2].

По характеру порождения фразеология радиообмена имеет две разновидности: *стандартная* ФРО и *нестандартная* ФРО. *Стандартная* ФРО характеризуется точностью содержания звукового сообщения, где недопустимы сегменты, содержащие деформированные языковые элементы различных уровней: незаконченное слово, ненормативное словоупотребление, избыточные дополнения в виде повторов синонимичных слов.

Предметно-тематическое содержание стандартной фразеологии обусловлено фактором специализации радиообмена между членами летного экипажа и диспетчерами управления воздушным движением и поэтому имеет ограниченный понятийно-тематический аппарат, что обеспечивает ее языковую устойчивость и однотипность. Состав наиболее полезного тезауруса для пилотов и авиадиспетчеров определяется проблематикой, которая чаще всего затрагивается в процессе профессионального общения (аббревиатуры, акронимы; животные, птицы; поведение, деятельность; причины, условия; география, топографические черты местности, национальная принадлежность; здоровье, медицина; язык, речевая коммуникация; модальность, например, обязанность, вероятность, возможность; числа; восприятие, органы чувств; проблемы, ошибки, происшествия, отказы техники; правила, правоприменение, нарушение прав и законов, регламент; пространство, движение, положение/координаты, расстояние, габаритные размеры; техника/технология; время, продолжительность, график/расписание; транспорт, путешествие,

транспортные средства; погода, климат, стихийные бедствия; авиация, полеты) и насчитывает приблизительно 400 лексических единиц [1]. Кроме ограниченного словарного запаса и коротких предложений вследствие имплицитности грамматических конструкций основными языковыми характеристиками стандартной фразеологии являются: содержание значительного количества именных дериватов (глаголов, преобразованных в существительные), использование повелительного наклонения и пассивного залога в значительной части предложений (около 50 %), особенности произношения числительных (например, «10» произносится как два отдельно взятых цифровых значения «one» и «zero») и букв (A – Alfa, B – Bravo, C – Charlie и т.п.) [1]. Вот несколько примеров использования стандартной ФРО в переговорах «воздух–земля»:

Cleared to land (Посадку разрешаю);

Report when ready (Доложите готовность);

Say rate of climb (Сообщите скорость набора высоты);

Requesting low pass (Прошу пролет на малой высоте);

Heading is good (Курс правильный);

Runway one zero left (ВПП десять левая).

К нестандартной ФРО авиаперсонал может прибегнуть только в случае возникновения нештатной или аварийной ситуации. Особенностью нестандартной ФРО является то, что она порождается спонтанно и в максимальной степени приближена к разговорной речи. Как следствие, она изобилует речевыми ошибками, хезитациями, паузами обдумывания, различного рода речевыми вставками и вкраплениями, что, в свою очередь, может затронуть логико-содержательную часть устноречевого высказывания и привести к ошибкам в изложении и неверной интерпретации слушателем содержания речевого сообщения [2]. Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью констатировать факт, что процесс восприятия речевых сообщений с использованием нестандартной фразеологии может потребовать от участников коммуникативного акта больше времени и сил для его понимания.

Как мы уже отметили, сообщениям с использованием нестандартной фразеологии свойственна та же ситуативность, что и для разговорной речи. Этот признак действует совместно с фактором темы, который определяет набор языковых средств для выражения раскрываемой темы в пределах конкретной ситуации устного высказывания и одновременно регулирует употребление типизированных синтаксических конструкций, характерных для фразеологии радиообмена. Однако в случае использования нестандартной ФРО по сравнению с разговорной речью в ней наблюдается значительно меньше глаголов с ослабленным лексическим значением и больше полнозначных глаголов, меньше предикативов, длинных генетивных цепочек и многословных словосочетаний. Предложения большой длины и усложненного характера с предложно-падежными конструкциями и придаточными предложениями, присущие разговорной речи, во ФРО уступают место минимальной смысловой сегментации [2]. Для нестандартной фразеологии радио-

обмена нехарактерны немотивированные употребления средств союзной связи предложений, ненормативное использование предлогов и послелогов, нарушения семантической связанности частей высказывания, высокочастотное употребление лишних по смыслу речевых сегментов и лексических повторов, незавершенность синтаксических структурных схем, интонационная невыраженность разных типов синтаксических отношений частей высказываний, а также чрезмерно «разговорный» порядок слов [2].

Очень важно отметить, что процесс понимания фразеологии радиообмена существенно отличается от процесса понимания иной звучащей речи, содержание которой не относится к авиационной сфере. При когнитивной обработке любого речевого сообщения слушатель, как правило, сам устанавливает приемлемый уровень понимания, и если по каким-то причинам ему не удастся достичь максимального уровня, он может ограничиться тем когнитивным достаточным уровнем, которого ему все-таки удалось достичь. В условиях же обработки информации, полученной в переговорах между пилотом воздушного судна и диспетчером управления воздушным движением, занижение уровня понимания абсолютно неприемлемо. Реципиент должен идентифицировать и увязать в единый понятийно-смысловой комплекс всю полученную информацию, содержащуюся в сообщениях. Сообщение, полученное в рамках переговоров «воздух–земля», невозможно освоить «по диагонали» или отдельными «вырванными» фрагментами [1]. Даже незначительные пропуски информации, нарушения в точности идентификации понятий или установленных связей между ними могут привести к существенным сбоям и неточностям, которые в конечном итоге не позволят слушателю правильно воссоздать тот фрагмент данных, который представлен в исходном звуковом сообщении, что в свою очередь может привести к авиационному инциденту или катастрофе.

Как же протекает процесс понимания ФРО в условиях жесткого лимита времени, отводимого для ее рецепции и обработки? Если при восприятии речевых продуктов, не относящихся к авиационной сфере, процесс понимания характеризуется автоматичностью действий, направленностью ментальных процедур на освоение содержания по крупным смысловым блокам и свернутостью, то при восприятии авиационной фразеологии участникам речевого акта приходится работать в очень напряженном режиме, а поэтому на передний план выдвигается анализирующая часть механизма переработки содержания. Это проявляется в том, что вместо мгновенного комплексного восприятия содержания речевого сообщения актуализируются расчлененные во времени действия, направленные на восприятие отдельных сторон организации содержания информации речевого сообщения, к которым относятся термины, терминосочетания, первостепенная информация (цифровые значения скорости, набор высоты, снижение, удаленность и т.п.). Таким образом, в процессе понимания ФРО в сферу актуального осознания попадает вся информация, содержащаяся в звуковом файле. При этом сам процесс понимания характеризуется высоким уровнем аналитичности и расчлененности,

степень которых изменяется лишь в зависимости от конкретных условий и новизны полученной информации. При восприятии устного речевого высказывания авиационные специалисты апеллируют не к индивидуальному опыту, а к общим понятийно-терминологическим структурам авиационной отрасли в целом.

Немаловажным фактором в восприятии авиационной фразеологии участниками переговоров «воздух–земля» является уровень новизны воспринимаемой на слух информации, которая меняется в зависимости от параметра *знакомая – частично знакомая – незнакомая*. При восприятии знакомой информации роль перцептивного компонента снижается до минимума: слушатель выхватывает из речевого потока только один или несколько самых важных признаков, а вся остальная информация привносится в ментальную порождаемую смысловую схему в виде активированной репрезентации [2]. Подобное снижение роли перцептивного информационного компонента и повышение роли когнитивного компонента свидетельствуют об усилении степени автоматизации восприятия и понимания устного речевого высказывания, при которых реципиент начинает работать в режиме поиска и опознавания только опорных ключевых слов, отбрасывая при этом все другие языковые структуры, субъективно воспринимаемые им как «несущественные» для исходного речевого сообщения.

В отличие от «несущественной» или уже известной информации, новая информация требует иных способов обработки. Контактируя с новыми языковыми понятиями, являющимися носителями такой информации, и прогнозируя их потенциальную значимость для воспринимаемого сообщения, реципиент пытается выделить максимальное количество признаков этих единиц путем задействования всех возможных контекстуальных связей. Чем выше степень новизны воспринимаемых речевых единиц, тем выше уровень, на котором они обрабатываются.

Таким образом, восприятие и понимание ФРО включают два основных процесса: разделение информационных потоков по критериям новизны и семантической значимости речевых сегментов и их последующую дифференцированную обработку. Активность восприятия состоит в том, что слушатель не столько воспринимает информацию, сколько ищет ее в речевом потоке в соответствии с контекстом. Очевидно, что восприятие речевых сигналов, обработка информационного потока и связанного с ним контекста несравненно более трудоемки, чем активация уже готового контекста. Поэтому основная стратегия реципиента состоит в попытке автоматизации восприятия, которая ориентирована на минимизацию роли перцептивного компонента за счет увеличения роли когнитивного компонента. Это делает восприятие более экономичным и продуктивным. Наиболее ярко тенденция к автоматизации восприятия проявляется у опытных пользователей языком, обладающих высоким уровнем профессиональной и коммуникативной компетенции. Скорость восприятия и опознавания речевых сигналов у таких слушателей может быть настолько высокой, что всю процедуру когнитивной обработки можно свести к анализу двух-трех «выхваченных» из речевого

потока смысловых единиц, на базе которых формируется концептуальный смысл речевого сообщения. Вся оставшаяся неосвоенная вербальная информация оказывается вне сферы внимания слушателя из-за своей избыточности. Для опытного специалиста с развитой языковой и когнитивной базой она служит своеобразным звуковым фоном, на базе которого происходит выделение и опознание информативно значимых речевых единиц, составляющих смысловой каркас воспринимаемого сообщения. Иными словами, при восприятии ФРО опытного авиационного специалиста в информационном потоке интересуют далеко не все речевые единицы, а лишь те из них, которые либо максимально новы, либо несут в себе достаточно ценную информацию, которая, по мнению слушателя, имеет важную роль в смысловом развитии речевого сообщения.

Как упоминалось выше, базовой единицей смыслового ориентирования в авиационной фразеологии выступает термин, который является смысловым «сгустком», информационно-понятийным центром, носителем самой важной информации в радиопереговорах [2]. Идентификация таких терминов служит обязательным условием понимания не только их, но и речевого сообщения в целом. Поскольку термины – это семантически наиболее «нагруженные» единицы ФРО, то очевидно, что в основе их восприятия лежат две операции: 1) поиск и выделение из звучащего речевого потока смысловых опорных терминов, представляющих содержательный фрагмент предметно-понятийной тематики, 2) их опознание и увязывание с другими семантически «нагруженными» речевыми отрезками звукового сообщения.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно отметить, что смысловое восприятие информации, содержащейся в сообщении радиообмена, всегда является избирательным, оценивающим, акцентированным, зависящим от опыта, целей и ожидания участников коммуникативного акта. Понимание ФРО представляет собой многоуровневую переработку информации, обязательным этапом которой выступает сжатие и уплотнение информационного потока, снижение его емкости и повышение информативности и нацелено не на буквальную репрезентацию речевого стимула, а на получение значимой для реципиента информации.

Даже беглый взгляд на проблему восприятия и понимания фразеологии радиообмена позволяет заключить, что этот процесс существенно отличается от процесса восприятия и понимания обиходной речи по многим параметрам. Расхождения касаются не только стратегий освоения различных по предметному содержанию речевых продуктов, но и глубинных механизмов, которые активизируются в ходе восприятия. Учитывая специфику работы членов летного состава и диспетчеров управления воздушным движением, можно с уверенностью сказать, что заниженный уровень понимания ФРО недопустим, так как даже незначительные пропуски информации, нарушения в точности идентификации понятий могут не позволить реципиенту правильно воссоздать данные исходного звукового сообщения, что, в свою очередь, может напрямую сказаться на безопасности воздушного транспорта и привести к необратимым последствиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком : Doc 9835 AN/453 : одобр. Междунар. организацией гражд. авиации 5 сент. 2007 г. : текст руководства по состоянию на 15 дек. 2007 г. – 4-е изд. – Montréal : ICAO, 2007. – 134 с.
2. Руководство по радиотелефонной связи : Doc 9432 AN/925 : одобр. Междунар. организацией гражд. авиации 14 янв. 2004 г. : текст руководства по состоянию на 10 нояб. 2016 г. – Montréal : ICAO, 2016. – 180 с.

The article discusses the specifics of the perception of English oral speech from a remote source in condition of radiotelephone communications between flight crew and air traffic controllers. Special attention is paid to the peculiarities of speech perception by aviation specialists in case of using standard and non-standard phraseology in air-ground exchanges.

Поступила в редакцию 23.09.2019

О. В. Иванов

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИМПУЛЬСИВНЫХ И РЕФЛЕКТИВНЫХ СТУДЕНТОВ

Иноязычная продуктивная речевая деятельность требует от студента умения создавать целостные, логичные и аргументированные сообщения, соответствующие нормам языка, а также лишенные лексических и грамматических ошибок. Это представляет сложность как для начинающих, так и для более опытных субъектов, посвятивших изучению языка уже многие годы. Учитывая, что данные умения могут существенно отличаться у обучающихся, даже имеющих схожую языковую подготовку, представляется актуальным выявить те факторы, которые обуславливают успешность продуктивной речевой деятельности. В первую очередь, это выраженность определенных когнитивных стилей, в частности, стиля «импульсивность/рефлексивность», характеризующего индивидуальные особенности обработки сообщений и принятия решений. В настоящем исследовании делается попытка вскрыть связь между проявлением данного стиля и спецификой продуктивной речевой деятельности студентов на иностранном языке.

Профессионалам в сфере изучения иностранных языков, так же, как и в сфере межличностных и межкультурных коммуникаций, необходимо грамотно, точно и красиво излагать свои мысли, следить за тем, чтобы партнер по общению адекватно их воспринимал. Они должны ориентироваться в сложных ситуациях современной реальности, принимать верные решения в условиях выбора и грамотно их оформлять с точки зрения языковых норм. Решающую роль в подобных случаях часто играет не только само содержание продуцируемого сообщения, но и время, затраченное на анализ конкретной языковой проблемы, а также количество допущенных ошибок. Подобными умениями располагает далеко не каждый специалист – даже имеющий хорошую (в плане полученного образования и потраченного на конкретный проект времени) подготовку.

В психологическом плане представляют особый интерес индивидуальные характеристики, которые обуславливают успешность продуктивной речевой деятельности. Индивидуальная специфика восприятия и создания речевых сообщений в первую очередь находит отражение в понятии когнитивного стиля.

В частности, рассмотрим такой стиль, как *импульсивность-рефлексивность*, отражающий индивидуальные различия в скорости принятия решений. Впервые его выделил профессор Гарвардского университета Д. Каган. В результате исследования, проведенного в младших классах, было выявлено существование двух групп учащихся, первая из которых отличалась импульсивностью в принятии решения, а вторая – тщательным анализом возможных альтернатив [1].

Как характеризует полюса данного стиля М. А. Холодная, «импульсивные испытуемые склонны быстро реагировать в ситуации множественного выбора, при этом гипотезы выдвигаются без анализа всех возможных альтернатив. Для рефлексивных испытуемых характерен замедленный темп реагирования в подобной ситуации, гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается на основе тщательного предварительного анализа признаков альтернативных объектов» [2, с. 63].

Учитывая, что данные свойства в наибольшей степени проявляются в условиях неопределенности, когда требуется осуществить выбор из ряда альтернатив, можно предположить, что данный стиль тесным образом связан с речемыслительными процессами, обуславливающими специфику продуктивной речевой деятельности, позволяя более либо менее успешно ориентироваться в новых речевых ситуациях, достаточно быстро «включаться» в речевой контекст, принимая быстрые решения и предлагая адекватные – как с точки зрения языковых норм, так и аргументированности – речевые реакции. В качестве подобных речевых ситуаций можно привести пример различных тестов владения иностранным языком, включающих задания, требующие от тестируемого оперативно отреагировать на предложенную речевую ситуацию, предложив наиболее оригинальное и осмысленное решение, не нарушая при этом языковых норм.

Несомненно, данную проблему нельзя считать новой. Как справедливо замечает А. Michońska-Stadnik, уже на житейском уровне у нас формируется стереотипное представление о том, как поступают представители каждого из полюсов данного стиля: в частности, рефлексивные субъекты, которым не свойственна поспешность при решении задач, должны допускать меньше языковых ошибок [3].

Подобная характеристика вполне оправдана, находя подтверждение, в частности, в исследовании М. Nighighi et al. [4], согласно которому за ограниченное время импульсивные испытуемые способны ответить на большее количество вопросов, допуская при этом больше ошибок, чем рефлексивные испытуемые, которые, отвечая на меньшее число вопросов, допускают меньше языковых ошибок. Другими словами, можно предположить, что в ре-

чевых ситуациях с жесткими временными рамками импульсивные субъекты лучше справятся с продуктивной стороной сообщения, допустив при этом больше ошибок, в отличие от рефлексивных, которые, наоборот, не сумеют достаточно логично, аргументированно и оригинально преподнести ту или иную идею, но при этом они допустят меньшее число языковых ошибок.

В ходе исследования P. Rozencwajg и D. Corroyer [5] получены данные о том, что рефлексивные студенты обладают более выраженной когнитивной зрелостью, метакогнитивным контролем и аналитической обработкой воспринимаемых стимулов, в то время как импульсивные демонстрируют менее выраженную когнитивную зрелость с отсутствием метакогнитивного контроля, отдавая предпочтение целостной обработке воспринимаемых стимулов. Авторы признают наличие других переменных (качеств), которые не в меньшей степени, чем когнитивно-стилевые особенности, определяют успешность выполнения предложенных заданий, – в частности, это уровень интеллекта.

Исследования, посвященные рассматриваемому когнитивному стилю, содержат данные о роли половых различий [1; 6], о связи проявлений стиля и специфики допускаемых ошибок, а также готовности субъекта к их коррекции [6], о зависимости данного стиля от общего уровня речевого развития [1].

В то же время обращает на себя внимание малое количество работ, освещающих роль данного стиля в усвоении иностранного языка, что говорит об актуальности исследований в этом направлении.

На протяжении 2018–2019 гг. нами (совместно с М. А. Желтко) проводилось эмпирическое исследование с целью изучить взаимосвязь когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» и эффективности осуществления продуктивной речевой деятельности на иностранном языке среди студентов белорусских учреждений высшего образования. Всего в исследовании приняли участие 27 студентов 4 и 5 курсов МГЛУ и БГУ в возрасте 20–22 года, чья специальность была связана с изучением иностранных языков, для которых английский язык выступал как первый иностранный.

Для выявления импульсивности/рефлексивности использовался опросник В. А. Лосенкова, включавший 20 вопросов (каждый с 4 вариантами ответа). Как показали результаты исследования, у 16 испытуемых (57 %) доминировала рефлексивность, в то время как у 11 (43 %) – импульсивность.

Для оценивания продуктивной речевой деятельности испытуемым были предложены 5 проблемных речевых ситуаций на английском языке, на каждую из которых нужно было в течение трех минут дать свой аргументированный ответ. Например, в одной из них поднимался вопрос, следует ли разрешать ребенку использовать мобильный телефон, а в другой – о том, стоит ли разрешать людям держать у себя дома экзотических животных. В оценке мы опирались на такие критерии, как аргументированность, лексическая сложность, количество пауз, длительность ответа, количество грамматических ошибок. Первые два критерия оценивались в баллах (от 1 до 3), с привлечением экспертов (преподавателей английского языка). Остальные выражались в фактических единицах.

После ознакомления с полученными результатами мы обратили внимание на неоднозначный характер взаимосвязи изучаемого когнитивного стиля и выполнения речевых заданий. Ввиду большого объема эмпирического материала приведем отдельные примеры. В частности, при ответе на вопрос о целесообразности увеличения объема домашнего задания для учащихся испытуемый Д. Я. (импульсивный тип) высказался следующим образом: *Extra homework gives more stress to kids. That's because if you force them to do homework that's called torture. You only give out extra homework only if they have permission to do it. Although homework helps the kids but instead they give kids more stress and makes them cry.*

Как мы видим, в данном описании присутствует понятная аргументация ответа (дети могут испытывать стресс из-за большого объема домашнего задания), однако также встречаются грамматические ошибки: *they give* вместо *it gives*, отсутствие согласования лиц в третьем предложении (*you give... if they have permission*). Лексика несложная, с частыми повторениями лексических единиц (например, глагол *to give* использован три раза).

Испытуемая С. А. (отнесенная к рефлексивному типу) в ответ на предложенную ситуацию о необходимости запрета содержания животных в зоопарках привела следующие рассуждения: *It's not cruel. Nearly all of the animals in zoos have either been bred in captivity or need to receive medical attention. Animals born and raised in zoos with love and care. These animals are well cared for and are not harmed in any way. They prevent the extinction of many animals, offer a large number of jobs, and modern-day zoos are not cruel to animals. There are so many reasons in this case why the positives of having zoos outweigh the negatives.*

В данном случае испытуемая сумела предложить достаточно понятный ответ. Неплохо прослеживается ход мысли и видна аргументация. В то же время присутствуют нелогичные, не связанные между собой смысловые единицы: *Nearly all of the animals in zoos have either been bred in captivity or need to receive medical attention.* Данное предложение не вписывается в логику повествования (либо требует дополнительной аргументации). Можно встретить и грамматические ошибки, в частности, *animals born and raised* вместо *animals are born and raised*.

Испытуемая Ч. М. (также отнесенная к рефлексивному типу) на вопрос о допустимости содержания дома экзотических животных дала такой ответ: *They are called exotic animals for a reason. Yes, it might be cool to say "I have a pet tiger" but the reality is that it's not safe for you or the people around you. If a simple pet like a dog doesn't satisfy you then that's your problem. It's dangerous. They need to be kept in the wild where they belong. It's not fair for the animals and it's not fair for the people who died from an exotic animal that a person owned.*

Ответ испытуемой достаточно аргументированный, причем аргументация прослеживается уже с первого предложения – *they are called exotic animals for a reason* (они называются экзотическими животными не без при-

чины). И хотя высказывания не отличаются сложными лексическими единицами или конструкциями, они достаточно адекватно оформлены с точки зрения грамматики (ошибка в выражении *fair for* не столько связана с когнитивно-стилевыми особенностями, сколько с недостаточным владением данной конструкцией).

Наконец, рассмотрим ответ испытуемой А. И. (импульсивный тип) на аналогичный вопрос: *I think that people should be allowed to keep exotic animals, as long as they are properly caged with no way of getting loose, and given the ample space and necessary food. Why not? It's not harming anyone, and it can also be educational for kids at the same time. Let people have their exotic animals, why not?*

Как можно заметить, в данном случае ответ, как и у первого (импульсивного) студента, короче, чем у приведенных выше рефлексивных испытуемых. Однако здесь присутствует (при наличии отдельных грамматических ошибок, в частности, неправильного употребления определенного артикля) более сложная лексика, в частности, фразы *getting loose*, *ample space*.

Полученные результаты демонстрируют значительную неоднородность. Качественный анализ не позволяет сделать однозначный вывод о предпочтительности того или иного полюса когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» при осуществлении неподготовленной устной речевой продуктивной деятельности. Обращает на себя внимание тот факт, что отдельные ситуации (в частности, проблема целесообразности введения запрета на содержание экзотических животных дома) вызвали особые трудности у всех участников эксперимента – как импульсивных, так и рефлексивных. Это позволяет сделать вывод о том, что успешность продуктивной речевой деятельности в первую очередь зависит от конкретной речевой ситуации.

Если обратить внимание на общегрупповые показатели выполнения предложенных речевых заданий (таблица), можно отметить различия в двух группах по ряду критериев, свидетельствующие о наличии определенной взаимосвязи между выраженностью когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» и успешностью продуктивной речевой деятельности на иностранном языке: в частности, это количество допущенных ошибок и пауз, использование сложной лексики, длительность ответа.

Средние общегрупповые оценки по результатам ответов
на речевые ситуации

Испытуемые	Кол-во грамматических ошибок	Аргументированность, кол-во баллов	Наличие сложной лексики, кол-во баллов	Кол-во пауз	Длительность ответа, секунды
импульсивные	1,618	2,000	1,836	1,127	44,05
рефлексивные	0,8625	1,988	2,000	1,538	53,74

Так, например, можно заметить, что количество грамматических ошибок у импульсивных испытуемых значительно превышает данный показатель у рефлексивных, что вполне логично вписывается в устоявшиеся представления о функционировании данного когнитивного стиля. Рефлексивные испытуемые продемонстрировали более высокие результаты с точки зрения использованной лексики, а также длительности ответа, хотя последний показатель во многом вызван значительно большим количеством пауз в их речи, в конечном итоге сказавшись на длительности ответа. В то же время показатель аргументированности, хоть и незначительно, оказался выше у импульсивных испытуемых.

Для оценки достоверности различий полученных результатов в исследуемых группах по каждому из принятых критериев оценки использовался t-критерий Стьюдента для независимых переменных. Достоверные статистические различия обнаружены лишь по критериям «количество грамматических ошибок» ($t = 4,966$, **** $p < 0,0001$), «количество пауз» ($t = 2,824$, ** $p = 0,0092$), а также «длительность ответа» ($t = 3,724$, ** $p = 0,0010$).

Таким образом, учитывая взаимосвязь между степенью проявления когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» и отдельными критериями успешности продуктивной речевой деятельности, можно сделать вывод о том, что гипотеза подтверждена частично и продуктивная речевая деятельность на иностранном языке действительно в определенной степени зависит от выраженности одного из полюсов стиля «импульсивность/рефлексивность». В то же время ввиду незначительной дифференциации по ряду критериев полученные результаты не позволяют сделать однозначные выводы. Несомненно, проблема требует дальнейшего изучения. На настоящий момент можно лишь сделать предварительный вывод о том, что как импульсивные, так и рефлексивные студенты способны осуществлять успешную продуктивную речевую деятельность на иностранном языке. Во многом это соотносится с выводами, сделанными другими исследователями [3; 4] о том, что сам стиль «импульсивность/рефлексивность» обусловлен целым рядом факторов, а успешность в усвоении иностранного языка не определяется напрямую выраженностью данного стиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Kagan, J.* Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children / J. Kagan // *Child Development*. – 1965. – Vol. 36. – № 3. – P. 609–628.
2. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 335 с.
3. *Michońska-Stadnik, A.* The Relationship Between Impulsive/Reflective Cognitive Style and Success in Grammar Acquisition in English as a Foreign Language / A. Michońska-Stadnik // *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching : Studies in Honor of Waldemar Marton*. – Berlin ; N.Y. : Springer, 2013. – P. 137–149.

4. *Haghighi, M.* The Role of Gender Differences in the Cognitive Style of Impulsivity/Reflectivity and EFL Success / M. Haghighi, M. Ghanavati, A. Rahimi // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2015. – Vol. 192. – P. 467–474.
5. *Rozenchwajg, P.* Cognitive Processes in the Reflective-Impulsive Cognitive Style / P. Rozenchwajg, D. Corroyer // *The Journal of Genetic Psychology.* – 2005. – Vol. 166. – № 4. – P. 451–463.
6. *Palmer, A. B.* Impulsive-Reflective Cognitive Style as a Factor Influencing Performance on the Dolch “Basic Sight Word Test” / A.B. Palmer // *LSU Historical Dissertations and Theses [Electronic resource].* – Louisiana State Univ., 1975. – Mode of access : https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3801&context=gradschool_disstheses. – Date of access : 08.10.2019.

Oral speech production in a foreign language requires that a student should be able to compose holistic, logical and reasoned messages, devoid of lexical and grammatical errors. This can be challenging both for beginners and the more advanced students. Since these skills differ significantly among individuals, it is essential to explore the factors determining successful speech production. One such factor is the student’s cognitive style. In the current paper we investigate the relationship between the students’ impulsive-reflective preferences, which appear to determine several aspects of message processing and decision making, and their speech production in a foreign language.

Поступила в редакцию 14.10.2019

Л. Г. Шнаревич, А. Н. Поляк

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ НАД ИЗУЧАЕМЫМ ЯЗЫКОМ

В статье обосновывается важность самостоятельной работы студентов как компонента лингвистической подготовки в учреждении высшего образования, а также значимость ее психологического аспекта. Анализируются представления студентов первого курса о самостоятельной работе, возникающие трудности, мотивация изучения иностранного языка.

Качество подготовки любого специалиста в нынешних условиях определяется не только уровнем его знаний, но и умением самостоятельно ставить и решать новые профессиональные и социальные задачи. Современное образование призвано готовить квалифицированного работника, способного к профессиональному росту, социальной мобильности. Самостоятельная работа становится одной из ведущих форм организации учебного процесса и предполагает всемерное развитие у обучающихся готовности к постоянному, непрерывному саморазвитию, стремлению к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике [1].

Анализ литературных источников позволяет определить самостоятельную работу как высший специфический вид учебной деятельности и резюмировать, что, являясь по общему признанию сложной и многозначной,

самостоятельная работа терминологически точно не определена, хотя ее содержание однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности обучающегося. В деятельностном определении самостоятельная работа – это организуемая самим обучающимся в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное, с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность [2].

Обращает на себя внимание тот факт, что большинством исследователей этот вид учебной деятельности рассматривается как одна из актуальных проблем методики преподавания иностранных языков. Не оспаривая данное утверждение, отметим, что такой взгляд на самостоятельную работу оставляет без внимания ее психологический аспект, включающий потребности, мотивацию и индивидуальные особенности познавательной сферы, и личностные качества обучающегося, а также его представления об организации данного вида учебной деятельности.

Что касается современной профессиональной подготовки студентов-лингвистов МГЛУ, то здесь акцент делается на формировании коммуникативных умений и навыков в реальных ситуациях взаимодействия на иностранном языке. В современном мире очень важно не просто обладать определенными лингвистическими знаниями, но и уметь грамотно их применять в различных ситуациях межкультурного общения для решения конкретных коммуникативных задач. Для полноценного овладения иностранным языком на таком уровне необходимо сочетать аудиторную и самостоятельную работу над изучаемым языком.

Иногда под самостоятельным изучением студентом иностранного языка понимается только выполнение им домашних заданий, например по учебнику, или каких-либо других конкретных работ, заданных преподавателем. Однако выполнение заданий, подлежащих проверке в учебное время или же преподавателем в частном порядке, можно рассматривать как требование курса, поэтому это скорее подготовка к аудиторным занятиям, нежели самостоятельное изучение языка в полном смысле этого понятия. Под самостоятельной работой студента по формированию коммуникативной компетенции следует понимать его собственную инициативу и деятельность, направленную на саморазвитие. Так, Н. Ф. Коряковцева выделяет основные характеристики ситуации, которые проявляются в самостоятельной учебной деятельности студентов, изучающих иностранный язык: направленность на развитие и самоопределение обучающегося как языковой личности, обеспечение условий для самоопределения и саморазвития студента; опора на аффективные (эмпатические) качества личности в процессе поиска, выбора и принятия решения [3].

Принимая во внимание психологическую характеристику самостоятельной работы как учебной деятельности, можно дать более полное описание этого явления с позиции самого субъекта деятельности. С этой точки зрения

самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [2, с. 64].

Для студента, имеющего высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка, работа во внеучебное время может быть даже более интересна, чем аудиторные занятия. Несмотря на всю актуальность содержащихся в современных учебниках и учебных пособиях материалов, довольно трудно подобрать такой, который был бы интересен абсолютно всем студентам группы. В то время как для самостоятельной работы студент может выбрать материалы, соответствующие как его интересам, так и уровню его языковой подготовки. Следует упомянуть также и то, что для студента, имеющего по каким-либо индивидуальным причинам коммуникативные барьеры, препятствующие активному иноязычному речевому взаимодействию на занятиях, самостоятельная работа позволяет в какой-то мере восполнить этот пробел. Например, это можно сделать посредством использования аутентичных материалов для изучения иностранного языка: они полностью независимы от дидактики и демонстрируют его употребление в реальных ситуациях, поскольку созданы носителями языка в первую очередь для носителей, а не в учебных целях.

С целью изучения особенностей самостоятельной работы над языком студентов языкового учреждения высшего образования необходимо проанализировать их собственные представления об этом важном виде учебной деятельности.

В анкетировании принимали участие 120 студентов факультетов английского, немецкого и китайского языков МГЛУ. Для изучения представлений испытуемых о самостоятельной работе над языком использовался авторский вопросник, состоящий из 22 вопросов открытого типа, из которых для анализа нами было использовано 13 самых информативных. При организации исследования мы исходили из того, что открытые вопросы (в отличие от традиционно используемых закрытых) не содержат подсказок и дают богатую по содержанию информацию, так как опрашиваемые имеют возможность выразить свое мнение во всех подробностях. Для получения максимально достоверных сведений анкетирование проводилось анонимно.

Анализ ответов представлял определенные сложности, так как высказывания студентов первого курса были достаточно разнообразными. В этой связи нами была предпринята попытка проследить основные тенденции и выделить ключевые аспекты мнений, характерные для большинства респондентов.

Вопросник сопровождался следующей инструкцией:

«Сейчас Вам будет предложен ряд вопросов касательно самостоятельной

работы при изучении иностранного языка. Пожалуйста, отвечайте по возможности максимально развернуто, постарайтесь обосновать свою точку зрения». Далее испытуемым предъявлялись следующие вопросы:

1. Прилагаете ли Вы максимальные усилия для качественного овладения иноязычными умениями и навыками?
2. Требуется ли Вам больше усилия воли, чтобы заставить себя взяться за выполнение очередного учебного задания?
3. Доставляет ли Вам удовольствие вовремя и на высоком уровне выполнять домашнее задание?
4. Как много времени в неделю / день Вы уделяете иностранному языку?
5. Какой аспект языка вызывает больше всего трудностей при самостоятельной работе?
6. Сколько времени Вы готовы тратить на изучение языка самостоятельно?
7. Хотели ли бы Вы, чтобы самостоятельная работа контролировалась преподавателем?
8. Тяжело ли Вам мотивировать себя к самостоятельной работе?
9. Прибегаете ли Вы к помощи извне во время занятий, испытывая затруднения? Если да, то к какой именно помощи?
10. Хотели бы Вы освоить еще один иностранный язык самостоятельно? Если да, то какой?
11. Вы предпочитаете получать четкие объяснения по организации самостоятельной работы, если она осуществляется под руководством преподавателя?
12. Считаете ли Вы, что преподаватель должен контролировать работу?
13. Считаете ли Вы самостоятельность важным качеством для будущей профессии? Аргументируйте свою точку зрения.

Исходя из понимания самостоятельной работы над языком как внутренне мотивированного процесса, в первую очередь мы уделили внимание вопросам, ответы на которые позволяли составить мнение об уровне мотивации студентов к изучению иностранного языка. Так, 22 студента (18,3 % из всех опрошенных) хотели бы заниматься иностранным языком половину дня и более, 48 студентов (40 %) готовы уделять иностранному языку до трех часов в день. Можно предположить, что эти результаты свидетельствуют не о низком уровне мотивации к изучению иностранного языка, а, скорее, связаны с трудностями адаптации студентов-первокурсников к обучению в университете. В пользу данного предположения говорит и тот факт, что многие из них сталкиваются с неумением распределять время в новых условиях обучения. Одни студенты отмечают, что в реальности на изучение определенного материала уходит больше времени, чем планировалось. Другие прямо заявляют о неумении распределять время из-за постоянных отвлечений на посторонние дела, оказавшиеся более интересными, чем занятия языком. Однако половине респондентов без особого труда удастся рационально распределять время, уделяя одинаковое его количество каждому аспекту изучаемого языка и виду речевой деятельности.

Более точную информацию о мотивации удалось получить при анализе ответов на вопрос о том, тяжело ли мотивировать себя к самостоятельной работе, на который положительный ответ дали 42 студента (34,16 %). А вот 52 из 120 опрошенных (43,30 %) считают, что им это дается легко. Также у двух студентов (1,7 %) мотивация «зависит от предмета», а еще 2 студента (1,7 %) ответили, что влияет «настроение и вид самостоятельной работы». В категорию «иногда» вошли ответы 11 студентов (9,19 %). В категорию «иное» были включены 12 ответов (10 %), среди которых были, например, такие: «часто лень», «наверное».

Интересными оказались многочисленные комментарии студентов к ответам на вопрос по поводу мотивации. Вот некоторые из ответов студентов, которым сложно мотивировать себя: «Нужен хоть какой-то контроль и четкая цель»; «Чаше просто не хватает энергии на всю работу, потому и выполняю 70–80 % от нее»; «Да сложно, но я борюсь!»; «Жизнь в общежитии напрягает, потому что внешние факторы порой очень мешают сосредоточиться и приняться за работу»; «Да тяжело, после усердной работы на занятиях хочется только полежать и отдохнуть, но приходится себя заставлять, ведь эта же работа больше нужна мне»; «Непосильно. Помогает только чувство ответственности и нежелание получать плохие оценки». В нашей выборке оказалось больше студентов, которым легко себя мотивировать: «Видеть свой рост необходимо, а без подготовки и самостоятельной работы – никак»; «Одна чашка кофе – и я максимально мотивированный человек. Если я понимаю, что эти знания улучшат меня и пригодятся в будущем, самостоятельная работа совсем не кажется сложной или неприятной»; «Нет, я поставил себе цель и маленькими шажками иду к ней»; «Мне приносит удовольствие тот факт, что я себя переубедила, переборола и при этом достигла результата»; «Я всегда себя мотивирую тем, что чем лучше я работаю, тем лучше будет результат»; «Нет, поскольку за 5 лет хотелось бы на достойном уровне выучить китайский язык для успешной трудовой деятельности, также хотелось бы посетить Китай»; «Не люблю стоять на месте, важно развиваться»; «Мотивировать не сложно. Основной мотив – это мысль, что с хорошим знанием иностранного языка можно достичь многого и осуществить свои мечты».

Важным для характеристики самостоятельной работы является также вопрос о ее организации. Так, 85 респондентов (70,83 %) предпочитают получать четкие объяснения по этому поводу, и только 12 опрошенных (10 %) хотели бы работать полностью самостоятельно. Полученные результаты можно объяснить тем, что студенты первого курса еще не имеют четких представлений о том, как можно творчески организовать самостоятельную работу над языком и каково ее содержание. Скорее всего, самостоятельная работа над языком сводится в их представлении к выполнению домашнего задания и других учебных рекомендаций, полученных от преподавателя, о чем убедительно свидетельствуют высказывания о большей компетентности преподавателя: «преподаватель – опытный человек, благодаря его помощи

можно избежать многих ошибок и экономить свое время», «преподаватель лучше понимает возможности языка, где найти информацию, по своему опыту он понимает, что студентам будет более полезно, что нужно выучить в первую очередь».

Совершенно очевидно и то, что студенты-первокурсники еще недостаточно хорошо осознают свои индивидуальные особенности познавательной деятельности, поэтому предпочитают и в самостоятельной работе руководствоваться не собственным здравым смыслом, а четкими инструкциями, полученными от более опытного преподавателя. В этой связи следует отметить, что ему необходимо помочь студентам правильно оценить свои возможности и наметить перспективу дальнейшего развития. Существенную помощь в осознании своих индивидуальных особенностей, сильных и слабых сторон познавательной деятельности студент может получить при изучении психологии.

Анализ ответов на вопрос о трудных аспектах изучения иностранного языка позволил выявить то, что студенты достаточно адекватно оценивают свои возможности. Суммируя все ответы, мы установили, что из всех опрошенных 92,5 % (113 студентов) испытывают трудности при самостоятельном изучении хотя бы одного из аспектов языка или видов речевой деятельности.

Наиболее сложным аспектом языка, по мнению студентов, является фонетика; для студентов факультета немецкого языка таковой оказалась грамматика, особенно артикли; проблемы с говорением объяснялись боязнью сказать что-либо неправильно; аудирование связано с невозможностью понимания речи носителя языка после однократного прослушивания. Все это свидетельствует о необходимости активного участия преподавателя именно на первых этапах развития навыков самостоятельной работы над изучаемым языком.

Весьма оптимистично выглядит тот факт, что 119 из 120 респондентов считают самостоятельность важным качеством своей профессии, понимая ее как «работу в первую очередь над самим собой. Это усилия, время, терпение, потраченные человеком, и, конечно, желание заниматься этой работой»; «ты независим от других и не плывешь по течению»; «лучше самого себя работу не сделает никто». Большинство респондентов уверены в том, что «учиться предстоит не только в университете, но и всю жизнь. Для получения определенной должности могут понадобиться знания в совершенно иной области. Нужно уметь учиться, преодолевать себя и дисциплинировать себя. Это поможет не только в профессии, но и в принципе во взрослой жизни, на работе никто не сделает работу за другого, поэтому нужно учиться делать все самому».

Ответы респондентов на этот вопрос позволяют надеяться, что осознание важности и необходимости самостоятельной работы над языком поможет студентам выработать адекватный индивидуальный стиль ее выполнения и овладеть изучаемым языком на достаточно высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сергеенкова, В. В.* Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В. В. Сергеенкова. – Минск : РИВШ, 2004. – 132 с.
2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
3. *Коряковцева, Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студентов лингвист. ф-тов высш. учеб. заведений / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Издат. центр «Академия», 2010. – 192 с.

The importance of autonomous learning as a linguistic training component at the university is grounded in the article. The relevance of the psychological aspect of autonomous learning is emphasized. Freshmen's understanding of autonomous learning is under analysis. Special attention is paid to the motivation in learning a language and to the difficulties that arise in regard to autonomous learning.

Поступила в редакцию 25.10.2019

*Методика преподавания иностранных языков***В. С. Кипкаева****НАВЫКИ И УМЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПИСЬМЕННОГО НАУЧНОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА**

В статье анализируется чтение как вид речевой деятельности, рассматриваются взгляды ученых на особенности навыков и умений понимания текста и дискурса. Автор предлагает свою точку зрения на комплекс навыков и умений в соответствии с уровнями понимания письменного научного иноязычного дискурса.

Чтение – вид речевой деятельности, представляющий собой сложную перцептивно-мыслительную и мнемическую деятельность аналитико-синтетического характера, которая актуализируется как результирующая автоматических операций и сознательных действий, направленных на декодирование печатного текста [1].

Анализ процесса чтения, уровней понимания письменного дискурса тесно связан с рассмотрением вопроса о навыках и умениях чтения на тех или иных уровнях.

До сих пор нет точности в определении навыков и умений восприятия и понимания письменного дискурса. Неясным остается вопрос о том, существуют ли такие навыки и умения и как их можно классифицировать. В частности, зарубежные методисты выделяют только умения [2].

Белорусские и российские исследователи рассматривают чтение с позиции теории речевой деятельности, которая состоит из действий, представленных операциями. В процессе данной деятельности часто имеет место полная автоматизированность, когда операции, выполняемые вначале осознанно, приобретают форму навыков [3].

Исходя из этого, чтение рассматривается как процесс, состоящий из двух уровней – операционного и мотивационно-мыслительного. В основе операционного уровня находятся навыки, а мотивационно-мыслительного – умения [4].

Белорусские и российские методисты выделяют такие группы рецептивных речевых навыков, как *перцептивные*, *лексические* и *грамматические* [Там же].

Перцептивные навыки чтения, по мнению Е. И. Пассова, представляют собой навыки подсознательного восприятия и соотнесения зрительного образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом, и формируются на основе речевых единиц, функционирующих в чтении. Сумма этих навыков составляет технику чтения [5].

Лексические навыки чтения – это навыки соотнесения слухоречедвигательных образов речевых единиц с их значением, распознавания и непосредственного понимания слов и словосочетаний. В основе перцептивного лексического навыка, по мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, лежат следующие операции:

- 1) соотнесение зрительного образа слова с семантикой;
- 2) узнавание и понимание изученного слова, словосочетания в графическом тексте;
- 3) раскрытие значения слов с помощью контекста [4].

Под грамматическими навыками чтения Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез понимают:

- узнавание грамматических конструкций и соотнесение их с определенным смысловым значением;
- дифференциацию и идентификацию грамматических явлений (по формальным признакам, по строевым словам);
- соотнесение значения грамматических форм со смыслом контекста; различение сходных по форме грамматических явлений;
- прогнозирование грамматической формы слова или конструкции; определение группы членов предложения (подлежащего, сказуемого, обстояательства);
- определение структуры сложного предложения, границы придаточных предложений и оборотов; установление логических, временных, причинно-следственных, сочинительных и подчинительных отношений и связи между элементами предложений;
- установление связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого в опоре на связующие средства языка [Там же].

В соответствии с мотивационно-мыслительным уровнем чтения белорусские и российские исследователи предлагают следующие специфические умения чтения:

- 1) выделять в тексте отдельные его элементы (основную мысль, смысловые вехи, детали, относящиеся к определенной цели);
- 2) обобщать, синтезировать отдельные факты, определять их иерархию (главное – второстепенное), объединять их в смысловые куски в результате установления связи между ними, прогнозировать возможное продолжение и завершение;
- 3) соотносить отдельные части текста (смысловые куски, факты, связанные с одной темой) друг с другом, выстраивать факты в логической, хронологической или другой последовательности, отличающейся от той, в которой они следуют в тексте, группировать факты по какому-то признаку, определять связь между фактами (явлениями, событиями), находить начало и конец темы;

4) осмысливать содержание целого текста, предполагающие дальнейшую переработку извлеченной из текста информации;

5) выводить суждение, а именно делать выводы на основе фактов текста, устанавливать замысел текста, не выраженный словесно, предполагать возможное развитие изложенного; оценивать изложенные факты (содержание текста в целом, характер реализации авторского замысла);

6) понимать имплицитную информацию;

7) отсекаать несущественную информацию;

8) соотносить извлеченную из текста информацию с имеющимися знаниями и опытом по данной проблеме;

9) читать тексты разных жанров [4].

Следовательно, с одной стороны, чтение включает перцептивные, лексические и грамматические навыки, с другой, оно представляет собой комплекс умений, которые отличаются коммуникативной направленностью, то есть обращены на смысловое восприятие (А. А. Леонтьев) и переработку текстовой информации.

В современных исследованиях данного вида речевой деятельности акцент делается на понимании дискурса. При этом ряд ученых, заявляя объектом обучения дискурс, тем не менее выделяют умения, характерные для текста.

Например, Н. В. Иванова определяет следующие базовые умения понимания политического дискурса, которые обеспечивают смысловую переработку вербальной информации: а) определять в тексте отдельные элементы (ключевые слова, главные мысли, упомянутые факты); б) обобщать отдельные факты, выделять главное и второстепенное; в) соотносить отдельные части текста друг с другом, выстраивать события в логической, хронологической или отличной от представленной в тексте последовательности; г) группировать факты по какому-то признаку, определять связи между явлениями; д) выводить суждение, делать вывод на основе данного текста; е) оценивать изложенные факты, содержание в целом, характер реализации авторского замысла; ж) интерпретировать текст, устанавливать смысловую и эстетическую значимость элементов текста в их взаимосвязи [6].

В своем исследовании, направленном на изучение дискурса, Л. Бартошевич выделяет умения понимать, осмысливать и перерабатывать информацию научного печатного текста на четырех этапах [7]. *Первый этап* предполагает понимание информации научного текста и включает умение находить в тексте необходимую информацию с опорой на ключевые слова и без опоры, умение прогнозировать содержание сообщения, умение выявлять основную информацию на уровне предложения, умение анализировать структуру научного текста, выделять языковые средства, передающие логику авторской мысли. *Второй этап* связан с осмыслением полученной информации: в него входят умение осознавать роль терминов в научном тексте и умение формулировать в наиболее краткой форме/в виде заголовка

основную информацию сообщения. *Третий этап* направлен на осмысление научной информации и связан с умениями нахождения новой информации, ее сопоставления и сравнения на смысловом уровне, выделения основной и вспомогательной информации, восстановления текста с помощью средств связи. *Четвертый этап* предполагает оценку полученных данных и охватывает умения характеризовать результаты научных исследований, находить и оценивать необходимость определенной информации, делать выводы об информации, полученной из разных источников, выделять из текста необходимую информацию и производить ее трансформацию, а также осуществлять компрессию текста [7].

По мнению Л. В. Пановой, содержание обучения пониманию устного политического дискурса включает в себя формирование определенных профессионально-предметных умений, а именно: умений понимания аудиовизуального текста на уровне смысла: а) понимание основного содержания аудиовизуального текста (глобальное понимание текста); б) полное понимание аудиовизуального текста (детальное понимание); в) критическое понимание содержания (определение темы сообщения; выявление действующих лиц, места и времени события; выделение основных фактов, деталей; оценка прослушанного) [8].

Другая группа исследователей, рассматривая процесс чтения дискурса, добавляет к умениям, характерным для понимания текста, дискурсивные умения. Например, И. А. Евстигнеева, выделяя дискурсивно-ориентированное чтение, называет его процессом декодирования информации, переданной посредством письменного текста. При этом дискурсивные умения трактуются ей шире, чем речевые, за счет учета экстралингвистических факторов (стилистического, жанрового, социокультурного, психологического, эмоционального), и включают следующие умения: использовать лексические ресурсы иностранного языка для интерпретации устного и письменного текста; использовать правила, коды и алгоритмы интерпретации устного и письменного текста на иностранном языке; прогнозировать информативное содержание устного или письменного текста; сегментировать и группировать устный или письменный текст; прогнозировать смысловое содержание устного или письменного текста; выявлять тему и проблему в тексте на иностранном языке; анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации; учитывать индивидуальный уровень культуры и уровень культуры социальной группы; принимать во внимание личный опыт; определять сферу коммуникативной ситуации; учитывать исторический и историко-культурный контексты; прогнозировать коммуникативную уместность средств речи в соответствии со стилем и жанром устного и письменного текста; предвидеть ход коммуникативной ситуации [9].

В качестве объекта чтения С. В. Иванов выделяет дискурс: «Читатель познает, осмысляет и реконструирует языковую картину мира писателя, которая отражена в дискурсе» [10]. Ученый подчеркивает, что «текст не дает конечной интерпретации, он лишь указывает границы рисуемой им картины мира» [Там же]. По его мнению, если объектом чтения выступает текст, понимание осуществляется в рамках имеющихся у чтеца фоновых знаний, схем в памяти и вербальной информации текста, эксплицитно выраженных фактов/предикатов. В случае если объектом чтения является дискурс, понимание происходит как благодаря вербально выраженной информации, так и путем помещения текста в контекст его создания и последующего анализа. Более глубокое понимание может быть достигнуто за счет анализа большого контекста и рассмотрения фактов и предикатов в его культурно-историческом преломлении. Исследователь полагает, что профессионально направленное иноязычное дискурсное чтение характеризуется более полным, точным, глубоким пониманием иноязычного дискурса. В условиях изучения профессионально ориентированного иностранного языка объектом чтения должен выступать именно дискурс, так как он позволяет более глубоко и адекватно понять прочитанное. Данный вид чтения направлен на реконструкцию большого социально-культурного контекста, способствует достижению глубины понимания, так как дает возможность раскрыть мотивы, намерения автора, побудительно-волевые смысловые категории текста, лежащие в основе читаемого, в то время как полнота и точность будут достигаться с помощью ознакомительного, изучающего, поискового и других видов чтения. Изучающее чтение преимущественно нацелено на понимание информации на уровне значений, в то время как дискурсное чтение направлено на понимание информации на уровне культурно-исторического смысла.

В дискурсном чтении С. В. Иванов выделяет три группы умений: *когнитивные, организационные и коррективно-регулирующие* [Там же]. Именно когнитивные умения направлены на извлечение имплицитно заложенной в тексте информации, ее преобразование и конструирование культурно-исторического смысла. К ним относятся а) умение интерпретировать дискурс, осмысливать не факты текста, а осознавать их значение в контексте; б) умение определять идею текста, которая основана на соотношении эксплицитно и имплицитно выраженной информации; в) умение выводить суждение по содержанию текста; г) умение давать оценку фактам текста, его целостному содержанию; д) умение характеризовать обусловленность выбора автором языковых средств, грамматических конструкций, средств когезии, когерентности и модальности и оценивать их воздействие на читателя.

Выделенные вышеупомянутыми учеными навыки и умения чтения письменного научного дискурса позволили нам предложить следующие группы *навыков и умений* понимания письменного научного иноязычного дискурса.

Для уровня *поверхностного кода* выделяют следующие навыки:

- создания орфографической репрезентации слова;
- образования фонологической репрезентации слова;
- формирования лексической репрезентации слова (определение частей речи в предложении; определение членов предложения; определение особенностей частей речи в предложении, а именно числа; определение особенностей частей речи предложения, а именно времени и залога);
- создания синтаксической репрезентации предложения (определение компонентной структуры предложения, а именно членов предложения; определение порядка слов в предложении; определение согласования между подлежащим и сказуемым предложения).

На уровне микроструктуры *текстовой базы* основными являются:

- навык создания семантической репрезентации слова (значение слова вне контекста предложения);
- умение образования семантической репрезентации слова (значение слова в контексте предложения; понимание метафоры; понимание номинализации);
- умение формирования семантической репрезентации предложения (понимание связи «тематическая роль – концепт»; понимание элемента предложения, который является его темой; понимание отношений между простыми предложениями в составе сложного; понимание страдательных конструкций; понимание сложных синтаксических конструкций);
- умение образования семантической репрезентации соседних предложений (понимание того, связаны ли они по смыслу; определение элемента, связующего соседние предложения; определение близких по значению слов в соседних предложениях; умение выполнять анафорическую ссылку – ссылку на предыдущий контекст, умение осуществлять связующие выводы, что требует связи текущей информации текста с предшествующей).

К основным на уровне *макροструктуры текстовой базы текста* относятся умения а) создания ментальной семантической репрезентации или макропропозиции абзаца; б) образования ментальной семантической репрезентации соседних или макропропозиций абзацев; в) формирования связной семантической репрезентации или макропропозиций текста.

На уровне *жанра* текста в качестве основных умений выступают умения создавать ментальную репрезентацию подсхемы абзаца и формировать ментальную репрезентацию структуры текста.

Основными на уровне *модели ситуации* являются умения а) формирования ментальной репрезентации ситуации слова; б) создания ментальной референтной репрезентации события предложения; в) производства ментальной репрезентации событий соседних предложений и дискурса.

Для данного уровня понимания дискурса также выделяются умения мыслить критически:

- осуществлять *дедуктивные* выводы по содержанию прочитанного (выполнять выводы из категорического утверждения; выводы из условного

утверждения; выводы-уточнения, а именно выводы о характеристиках, фактах, особенностях понятий; процессуальные выводы о последовательности шагов и действий, направленных на достижение цели; выводы относительно цели события, которые раскрывают мотив совершения действия; выводы о понятиях и входящих в них подтипах понятий; выводы о понятиях и их составляющих; выводы о свойствах понятий, их количественных характеристиках);

- производить *индуктивные* выводы по содержанию прочитанного (производить выводы-обобщения; рассуждать по аналогии; производить выводы, направленные на установление причинной связи между текущими и предшествующими событиями или состояниями; осуществлять выводы-предсказания, направленные на установление причинной связи между текущими и последующими событиями или состояниями; осуществлять выводы-предположения; делать выводы о достоверности информации);

- анализировать информацию; синтезировать информацию, т.е. объединять идеи и прочитанную информацию по-новому; оценивать полученную в процессе чтения информацию.

Основными на уровне *проблемной модели* являются у м е н и я а) создавать ментальную репрезентацию проблемной ситуации (идентифицировать проблемную ситуацию); б) формировать ментальную репрезентацию решения проблемы (анализировать возможные решения проблемы); в) образовывать ментальную репрезентацию решения проблемы (синтезировать одно возможное решение проблемы); г) осуществлять производство ментальной репрезентации решения проблемы (оценивать эффективность выбранного решения).

Основными на уровне *прагматического взаимодействия* являются следующие у м е н и я:

- создавать ментальную репрезентацию социальных особенностей контекста дискурса (определять социокультурные характеристики места действия; временные характеристики места действия; особенности участников социального контекста (роль, пол, возраст, и т.д.); отношения между участниками социального контекста; функциональные роли участников, отношения между ними; принципы, правила, нормы поведения участников);

- формировать ментальную репрезентацию прагматических особенностей контекста дискурса (умение определять тип речевого акта высказывания; цель автора, его мотивы и коммуникативные намерения; основную имплицитную информацию, основные предположения автора; точку зрения автора, его отношение к проблеме; умение выявлять, является ли автор точным и информативным, т.е. учитывает ли он всю информацию, которая требуется читателю для понимания; умение определять, краток ли автор текста в своих рассуждениях; умение выявлять, использует ли автор только существенную, подходящую, относящуюся к теме дискурса информацию).

Таким образом, речевые навыки и умения, характерные для понимания текста, и умения чтения дискурса, выделенные исследователями, а также исследованные нами теории уровней понимания письменного научного иноязычного дискурса, позволили выделить на каждом из них перечень навыков и умений чтения, которые и должны явиться объектами контроля в процессе организации адаптивного тестирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Клычникова, З. И.* Психологические особенности обучения чтению на английском языке / З. И. Клычникова. – 2-е изд-е, испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
2. *Alderson, J. C.* Testing reading comprehension skills / J. C. Alderson // *Reading in a Foreign Language*. – 1990. – Vol. 6 (2). – P. 425–438.
3. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1974. – 304 с.
4. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
5. Обучение чтению : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с. – (Методика обучения иностр. яз. ; № 13).
6. *Иванова, Н. В.* Когнитивные опоры в обучении пониманию политического дискурса / дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Иванова. – М., 2004. – 276 л.
7. *Бартошевич, Л.* Лингвокогнитивное моделирование обработки дискурса как основа обучения чтению русскоязычной научной литературы / дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. Бартошевич. – М., 1991. – 256 л.
8. *Панова, Л. В.* Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса: на примере немецкоязычных текстов теленовостей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Панова. – Горно-Алтайск, 2009. – 218 л.
9. *Евстигнеева, И. А.* Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий : английский язык, языковой вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Евстигнеева. – Тамбов, 2013. – 233 л.
10. *Иванов, С. В.* Методика обучения дискурсивному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей: английский язык, старшие курсы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Иванов. – СПб., 2011. – 188 л.

The article analyzes the peculiarities of skills typical for text and discourse. The author of the article proposes the list of the skills in accordance with six levels of foreign written scientific discourse comprehension.

Поступила в редакцию 19.11.2019

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

В статье рассматривается билингвизм как современное социально-культурное явление, акцентируется внимание на факторах, которые влияют на его развитие. Академическая мобильность раскрывается как эффективное мотивирующее средство в билингвальном обучении и один из важнейших компонентов научно-образовательного процесса в Барановичском государственном университете.

Обосновываются подходы к процессу формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов в условиях билингвизма.

Политические, экономические, социальные и культурные процессы в XXI веке связаны со стремлением стран к интеграции в мировое культурно-образовательное пространство. В условиях глобализации, быстрого развития науки и техники, расширения межкультурного общения знание двух и более языков является конкурентоспособным преимуществом современного специалиста.

Информационная открытость мира, коммуникационное сближение создают предпосылки и условия для распространения *двуязычия*, или *билингвизма*, как ведущей тенденции языкового развития современного общества, в том числе и в Республике Беларусь.

Исследователями (Д. А. Крылов, М. С. Филимонова и др.) сформулированы факторы, под влиянием которых развивается билингвизм как лингвистическое явление:

- увеличение значимости социокультурного компонента – осознание ценности собственной культуры и выработка навыков позитивного восприятия языков, традиций других народов;
- создание единого образовательного пространства, предполагающее обеспечение академической мобильности студентов как приоритетной задачи в сфере подготовки будущих специалистов;
- актуальность билингвального обучения студентов, дающего возможность быть востребованным на рынке труда, реализовать свой личностный потенциал, профессионально самовыразиться;
- кардинальные изменения в информационной сфере, распространение информационно-коммуникационных технологий (Интернет, средства массовой коммуникации), влияющих на развитие общества в XXI веке;
- использование информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе, внедрение дистанционного образования, мультимедийных учебных пособий, обучение в режиме онлайн и т.п. [1].

Участие студентов в программах академического обмена, двуязычных образовательных курсах позволяет повысить мотивацию к билингвальному обучению, расширить межкультурную и профессиональную компетенцию

будущих специалистов, развить личностные возможности в иноязычном мире. Стимулирование студенческой академической мобильности не только обеспечивает улучшение качества высшего образования, но и способствует профессиональной интеграции будущих специалистов разных стран.

В последние годы академическая мобильность является одним из важнейших компонентов научно-образовательного процесса в Барановичском государственном университете. Участниками программ республиканского и международного уровня чаще становятся не только преподаватели, но и студенты, хорошо владеющие несколькими языками. Практика показывает, что у них не вызывает трудности устное общение на втором (неродном) языке, однако существует объективная необходимость в развитии и совершенствовании умений пользоваться языковыми средствами в полном соответствии с языковой картиной мира народа – носителя данного языка (понимание национального компонента значения слов, фразеологизмов, афоризмов, прецедентных текстов и т.д.).

На факультете славянских и германских языков систематически осуществляют образовательную деятельность преподаватели из Турции, США и Китая, что способствует созданию билингвальной среды для студентов, изучающих соответствующие языки.

Знакомство с культурой и традициями другой страны способствует ментальному развитию личности студента, позволяет иными глазами посмотреть на собственную культуру, повысить уровень своей билингвальной подготовки и стать полноправным субъектом современного общества, доказать соответствие качества обучения в родном учреждении высшего образования международным стандартам, участвуя в представительных международных конкурсах и научных конференциях.

В Барановичском государственном университете при поддержке Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина был проведен российско-белорусский форум «Славянский диалог» (2016). Во время его работы обсуждались актуальные проблемы современной лингвистики и вопросы, связанные с особенностями развития национальных литератур. В дискуссиях участвовали представители белорусских и российских учреждений высшего образования.

Явление билингвизма и языковой интерференции рассматривается многими зарубежными (К. Э. Архарова, А. А. Залевская, В. Г. Костомаров и др.) и белорусскими (М. И. Конюшкевич, А. А. Лукашанец, Н. Б. Мечковская, В. Ф. Русецкий и др.) учеными.

В соответствии с принятыми взглядами, билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. Ученые выделяют разные виды билингвизма: например, «естественный» («бытовой») билингвизм и «искусственный» билингвизм людей, изучающих иностранный язык в ходе систематических формальных занятий в школе или учреждении высшего образования [2, S. 111].

Необходимо отметить, что, начиная изучать иностранный язык, студент уже имеет достаточные знания родного языка, которые стремится перенести на новый язык. В процессе изучения иностранного языка происходит «наслоение» на терминологию, формы и закономерности родного языка. Как отмечает В. Г. Костомаров, «родной язык – язык души, второй и остальные – языки памяти» [3, с. 38]. В этой связи уместно обсуждать вопросы положительного влияния ранее изученного языка на изучаемый и интерференции – негативного влияния одного языка на другой, то есть применения норм одного языка в другом в письменной и/или устной речи.

При обучении иностранному языку в учреждениях высшего образования особое внимание уделяется предотвращению интерференции родного языка в процессе обучения иностранному. Чтобы добиться высокой степени аутентичности иноязычной речи студентов, преподавателю следует учитывать особенности коммуникативных стратегий и речевых тактик как в родном, так и иностранном языках. При этом эффективному осуществлению межкультурной и межкультурной коммуникации способствует интегративный подход в обучении иностранному языку, основанный на единстве лингвистической теории и методики преподавания иностранного языка, реализуемый на занятиях в университете в рамках создания искусственной иноязычной среды. Однако особая роль в этом направлении отводится приобщению студентов к естественной иноязычной среде, непосредственной иноязычной коммуникации. К примеру, на факультете славянских и германских языков студенты, изучающие немецкий язык, имеют возможность принимать участие в летних языковых школах; стипендиальных программах Германской службы академических обменов; мероприятиях «Недели Германии» в городе Барановичи, организованных институтом им. Гёте, Германской службой академических обменов при поддержке Посольства Германии в Республике Беларусь; литературных чтениях с немецкими писателями; посещать различные мероприятия, организуемые институтом им. Гёте.

Модель билингвальной подготовки будущих специалистов предполагает дифференциацию ключевых компетенций и компетентностей. На симпозиуме в Берне (1996) по программе Совета Европы было отмечено, что для реформы образования необходимо определить ключевые компетенции, которые должны приобрести обучающиеся, чтобы быть успешными в современном обществе, адаптироваться к быстро изменяющемуся миру, решать жизненные и профессиональные задачи. Совет Европы назвал пять ключевых компетенций, овладение которыми выступает основным критерием качества образования. Среди них отмечены и те, которые относятся к навыкам устной и письменной коммуникации и особенно важны для работы, социальной жизни, личной реализации и развития, активного гражданства [4].

В документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» (Российская Федерация, 2001) были перечислены основные положения компетентностного подхода в образовании, ключевое понятие которого – *компетентность*. В материалах подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя» [5, с. 16].

Вместе с тем анализ состояния высшего образования в Республике Беларусь показал, что модернизация и повышение качества профессиональной подготовки студентов зависит от эффективности внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода [6].

Как показывает практика, овладев набором теоретических знаний, студенты все же испытывают значительные трудности в реализации языковых функций (номинативной, коммуникативной, прагматической, эмоциональной и т.д.), их применении в речи. Коммуникативная компетентность как одна из ключевых в содержании компетентностного образования способствует формированию важного умения – воспринимать, интерпретировать и создавать тексты, различные по коммуникативной направленности, характеру структурно-смысловой организации, способу изложения, стилистической и жанровой принадлежности.

Исследователи выделяют «индивидуальный» билингвизм (наблюдаемый у отдельного человека, противопоставленный групповому билингвизму) и «общественный» (например, в странах с двумя государственными языками) [2], что характерно и для Республики Беларусь, где русский язык, наряду с белорусским, является государственным языком, что закреплено на законодательном уровне.

В связи со спецификой языковой ситуации в нашей стране, а именно наличием русско-белорусского двуязычия, проблема формирования языковой личности как основная задача обучения в учреждении высшего образования является актуальной. В решении поставленной задачи особую значимость приобретает функциональный подход, предполагающий единение языкового и речевого содержания курса русского/белорусского языка.

Речевая культура будущего специалиста должна достигать высокого уровня, так как безупречное владение языковой и речевой нормами всегда считалось одним из главных критериев профессионализма. В связи с этим гуманитарные науки занимают важное место в учебных планах филологических и нефилологических специальностей, по которым ведется подготовка специалистов в Барановичском государственном университете. Особенно это значимо, как отмечают исследователи, в условиях параллельного использования двух близкородственных языков, что приводит к взаимодействию их систем и возникновению языковой интерференции. «Широкая интерференция двух языковых систем в речевой деятельности билингвов означает их постоянное смешение, что ведет к опасности языкового бескультурья. Низкий уровень речевой культуры средств массовой информации, управленческой коммуникации свидетельствует о необходимости более пристального внимания к проблемам экологии языка на всех уровнях» [7, с. 213].

Цель изучения таких дисциплин, как «Белорусский язык», «Русский язык», «Культура речи» студентами нефилологических специальностей, – осмысление языковых фактов, познание закономерностей устройства языковой системы и особенностей ее реализации в речи. Задача этих дисциплин

состоит в том, чтобы на основе применения теоретических знаний научить студентов правильно использовать средства белорусского и русского языков в определенной речевой ситуации с учетом особенностей русско-белорусского двуязычия, уметь сознательно воспринимать и оценивать общественно-речевую практику.

С целью определения уровня сформированности умений различать нормы русского и белорусского языков, выявления типичных ошибок, связанных с интерференцией, среди студентов 1 курса факультета педагогики и психологии специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование» преподавателями кафедры филологии систематически проводится тестирование. Обучающимся предлагается выполнить задания закрытого типа с выбором ответов. Грамматические задания в области формообразования, примеры на определение правильности построения простых предложений, осложненных причастным или деепричастным оборотами, однородными членами, а также сложных предложений различной конструкции; примеры с нарушением норм согласования сказуемого с подлежащим, норм управления позволяют определить уровень сформированности умений и навыков студентов в дифференциации морфологических и синтаксических норм русского и белорусского языков.

Анализ результатов тестирования, проведенного в 2018/2019 учебном году, позволяет отметить невысокий уровень развития речевой культуры первокурсников (37 % студентов успешно выполнили тестовые задания). Преподавателями выявляются типичные, связанные с нарушением языковых норм под влиянием интерференции ошибки в употреблении:

- грамматических категорий имени существительного в русском и белорусском языках;
- форм степеней сравнения;
- собирательных числительных с именами существительными;
- некоторых форм местоимений;
- глагольных форм;
- норм согласования с подлежащим;
- норм управления;
- причастных оборотов в русском и белорусском языках [8, с. 33].

Проведенные исследования и наблюдения показывают, что в условиях двуязычия особенно интенсивно протекают процессы интерференции в лексике. Активно в русской речи белорусских студентов параллельно с русскими употребляются некоторые белорусские лексемы: *хата* (рус. *дом*), *бацька* (рус. *отец*), *грошы* (рус. *деньги*), *добра* (рус. *хорошо*), *працаваць* (рус. *работать*) и т.п.

Следует отметить влияние межъязыковой интерференции на орфоэпическом уровне языка: например, белорусское «яканье» переносится на русскую речь вместо характерного «иканья». По общепринятому мнению, некоторые отступления от акцентологических норм русского литературного языка в речи белорусов могут быть связаны с параллельными вариантами белорусского языка (где употребление считается нормативным): рус. *звонит* –

белорус. *звоніць*, рус. *некоторый* – белорус. *некаторы*, рус. *премированный* – белорус. *прэміраваны*, рус. *одиннадцать* – белорус. *адзінаццаць* и т.п. Однако вероятно, что подобные ошибки являются результатом недостаточного уровня усвоения норм русского литературного языка.

Полученные данные позволяют говорить о необходимости более последовательной реализации лингводидактических принципов сознательности и коммуникативности, использовании практико-ориентированных образовательных технологий, предполагающих опору на лингвистические знания при формировании речевых умений и навыков.

С целью организации активной профессионально ориентированной речевой деятельности обучающихся, повышения их коммуникативной компетентности преподавателями университета на лекционных и практических занятиях используются разработанные методические системы, включающие различные коммуникативно-речевые задания и упражнения.

Эффективность проводимых проблемно-целевых практикумов зависит от ориентации на сотрудничество преподавателя и студента, принятия основных принципов совместной деятельности: открытость мнений по любому вопросу, взаимоуважение, аргументированность точек зрения.

Преподаватели осознают, что учить общению можно лишь путем формирования и поддержания конкретного мотива общения, поэтому на занятиях мотивируют и восприятие учебного материала, и переход от одной деятельности к другой, одного вида речевых упражнений к другим, определенной структурной единицы занятия к последующей.

Аналитико-синтетическая работа на занятиях по языку направляется не только на определение форм и грамматического значения слова, но и на его стилистическую роль в тексте. Это способствует повышению качественного уровня языковой и речевой подготовки молодых специалистов, которая необходима им, чтобы осуществлять общественно значимую деятельность, совершенствовать свой профессионализм, развивать способность к продуктивным контактам.

В контексте обозначенной проблемы в университете осуществляется работа по выполнению следующих научных тем: «Научно-методическое обеспечение филологического образования: региональный, национальный и межкультурный контекст»; «Белорусский и русский национальные языки в аспектах теоретической и прикладной лингвистики»; «Сопоставительное изучение речевого поведения: коммуникативные стратегии и тактики».

Взаимному обогащению русского и белорусского языков способствует реализация проектов в рамках внеаудиторной деятельности обучающихся в Барановичском государственном университете. Например, традиционный фестиваль «Диалог культур», интерактивные площадки по изучению художественных произведений в контексте «диалога культур», литературные вечера «Голоса молодых» и т.п. Такие проекты позволяют развивать и транслировать культурные традиции и ценности белорусского и русского народов, интегрируют их в мировое образовательное пространство, сохраняют и развивают традиции белорусского образования.

Система коммуникативно-речевых практикумов, учитывающая изменения в характере русско-белорусского двуязычия, в совокупности с использованием действенных образовательных технологий на учебных занятиях по дисциплинам гуманитарного цикла, реализация разнообразных проектов коммуникации, а также самообразовательная деятельность студентов способствуют формированию коммуникативной компетентности как фактора профессиональной реализации личности.

Подводя итог, важно отметить, что билингвизм дает возможность повысить качество подготовки будущих специалистов, приблизить их к европейскому уровню образования. Двуязычие, несмотря на влияние межъязыковой интерференции, помогает общению, сближению и взаимопомощи в различных областях жизнедеятельности; способствует распространению широкого культурного обмена между народами; содействует взаимообогащению и взаимовлиянию языков, участвующих в общем и едином процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Филимонова, М. С.* Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества [Электронный ресурс] / М. С. Филимонова, Д. А. Крылов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5558>. – Дата доступа : 19.04.2019.
2. *Triarchi-Herrmann, V.* Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern / V. Triarchi-Herrmann. – München : Ernst Reinhardt Verl., – 2003. – 124 S.
3. *Костомаров, В. Г.* Мой гений, мой язык: Размышления языковеда в связи с общественными дискуссиями о языке / В. Г. Костомаров. – М. : Знание, 1991. – 63 с.
4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование. – 2003. – № 5. – С. 34–44.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : Мир книги, 2001. – 105 с.
6. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
7. *Шатравко, Н. С.* Формирование культуры профессиональной речи студентов негуманитарных вузов в условиях русско-белорусского билингвизма / Н. С. Шатравко // Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве : материалы Междунар. конф., Санкт-Петербург, 8–11 дек. 2010 г. – СПб., 2010. – С. 213–216.
8. *Ермалович, Н. В.* Формирование коммуникативно-речевой культуры будущих педагогов средствами изучения практической стилистики / Н. В. Ермалович // Беларуская афарыстыка як нацыянальнамоўны набытак : матэрыялы завоч. рэгіян. навук.-практ. канф., Брэст, 3 сак. 2017 г. – Брэст, 2017. – С. 32–35.

The article considers communicative competence in the system of professional training of future specialists. Bilingualism as the main trend of the language development in modern society, despite the influence of interlingual interference, helps communicators in all spheres of activity, contributes to the formation of a new information culture, and promotes mutual enrichment and interaction of languages.

Поступила в редакцию 19.06.2019

П. М. Леонтьев

УЧАСТИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНЫХ РЕЙТИНГАХ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье исследуется вопрос участия университетов разных стран мира в международных рейтингах. Уделяется внимание характеристике основных индикаторов, используемых при составлении большинства глобальных рейтингов, и необходимым критериям процесса ранжирования. Также рассматриваются опыт и перспективы участия в глобальных рейтингах белорусских учреждений высшего образования и возможные пути улучшения позиций университетов в этих рейтингах.

В соответствии с протоколом поручений Премьер-министра Республики Беларусь от 19 марта 2012 г. на учреждения высшего образования (УВО) нашей страны возложена ответственность за повышение своих позиций в международных рейтингах. Необходимо один раз в полгода информировать Министерство образования об участии УВО в международных рейтингах (с указанием рейтинга и позиции УВО в нем).

Международные рейтинги рассматриваются в качестве индикатора успешности/неуспешности деятельности университета, его соответствия основным требованиям университета мирового класса. Они служат для анализа привлекательности УВО для абитуриентов и работодателей, информирования мировой общественности о лучших УВО мира на основе объективного сравнения качества предлагаемых образовательных услуг и проводимых научных исследований, а также для осуществления реформ внутри самих УВО в рамках претворения в жизнь результатов рейтинговой деятельности.

Международные рейтинги предоставляют определенные преимущества студентам и работодателям (работодатель на основании оценивания престижности учреждения высшего образования делает выводы о перспективности его выпускников); самим УВО (вносятся коррективы в стратегическое планирование деятельности университета, в том числе в сфере международного сотрудничества, и поиск новых партнеров); правительствам (система мирового/национального ранжирования УВО может оказывать влияние на удельный вес бюджетного финансирования); научно-академическому сообществу (позволяет анализировать основные направления деятельности УВО в русле установления и дальнейшего развития научного и академического сотрудничества).

Представляется целесообразным подробнее остановиться на ведущих индикаторах, которые принимаются во внимание при составлении большинства глобальных рейтингов.

Индикатор *соотношения количества преподавателей к числу студентов* предполагает, что более низкое соотношение между сотрудниками и студентами УВО помогает последним в выстраивании более успешной траектории формирования необходимых компетенций, улучшает качество и быстроту обратной связи во время участия в интерактивных формах организации образовательного процесса. У ведущих мировых УВО этот индикатор примерно равен 1 к 6.

Индекс цитирования предполагает: сотрудничество между УВО в рамках реализации программы «Приглашенный профессор» для написания научных статей в высокоцитируемых журналах с указанием названия УВО в заглавии статьи; организацию зарубежными специалистами мастер-классов для представителей местного научно-академического сообщества в целях написания научных статей в престижных международных журналах; работу с лицензионными реферативными базами, гарантирующими доступ к уникальным информационным ресурсам ведущих компаний соответствующего профиля; подготовку научных журналов УВО к включению в реферативные базы данных, в частности SCOPUS.

Индикатор *интернационализации* высшего образования предусматривает постоянное ведение базы данных стипендиатов международных программ, таких как Fullbright, DAAD, Erasmus и других программ академической мобильности; разработку учебных программ на английском языке; учет количества иностранных студентов в УВО; организацию языковых обучающих курсов и языковых школ различной продолжительности для иностранных граждан.

Положительно повлиять на индикатор *академической репутации* УВО может составление списка иностранных профессоров, ректоров, проректоров, которые знакомы с УВО и могут дать хороший отзыв о нем на интернет-сайтах и в онлайн-анкетах; обмен баннерами на сайтах университетов-партнеров, которые также участвуют в глобальных рейтингах; размещение видеопортрета с признанными мировыми ученым на главной странице портала УВО.

Повысить индикатор *репутации среди работодателей* можно за счет установления и развития связей с отечественными и зарубежными компаниями, где трудоустроены выпускники УВО, а также на основе сотрудничества с посольствами и рекрутинговыми агентствами различных стран в рамках реализации программы экспорта образовательных услуг.

Далее будет представлен анализ ведущих международных рейтингов с учетом критериев ранжирования, а также перспектив участия в этих рейтингах учреждений высшего образования Республики Беларусь.

Рейтинг ARWU (The Academic Ranking of World Universities) был составлен Шанхайским университетом Цзяо Тун и публикуется ежегодно

с 2003 года. Данный рейтинг считается академическим и оценивает университеты по критерию научных и исследовательских достижений, причем среди главных критериев оценки – количество выпускников и преподавателей, получивших Нобелевскую и Филдсовскую премии (удельный вес 30 %), индекс цитирования и публикации в ведущих научных изданиях, в частности в Nature и Science (60 %). За все время существования шанхайского рейтинга университетом-лидером неизменно становился Гарвард; первая десятка также практически не меняется. Очевидно, что перспективы занять высокие места в этом рейтинге для белорусских УВО ограничены.

Рейтинг THE (издание «Times Higher Education») считается исследовательским рейтингом. Его ведущие критерии: оценка объема и репутации научно-исследовательских работ (30 %); индекс цитирования (медиакомпания «Thomson Reuters») (30 %); оценка качества преподавания и условий обучения (30 %). Одним из критериев является также получаемый от исследований доход. Подобно шанхайскому рейтингу, данный рейтинг не отличается особой вариативностью лидирующих в нем мировых УВО – подавляющее большинство составляют УВО США и Великобритании.

Рейтинг QS (компания «Quacquarelli Symonds») не зря считается репутационным рейтингом, так как удельный вес репутационного компонента в нем достигает 50 %. Здесь учитываются критерии соотношения количества профессорско-преподавательского состава (ППС) к числу студентов (20 %), а также доли международного ППС и иностранных студентов (10 %). Для оценки академической репутации проводится опрос ученых и преподавателей из разных стран мира, которым предлагается назвать университеты-лидеры по их специальности и направлению научных исследований. Путем опроса международных корпораций и крупных национальных компаний выясняется, выпускников каких университетов они предпочитают. Важной особенностью является то, что мнение зарубежных экспертов, равно как и зарубежных работодателей, ценится в несколько раз выше отечественных специалистов. Несмотря на то, что лидерские позиции ведущих университетов США и Великобритании и здесь неоспоримы, в первой сотне присутствуют ряд европейских и азиатских университетов; БГУ вошел в первые 400 вузов, а БНТУ – в первые 800. На наш взгляд, критерии данного рейтинга в определенной мере сбалансированы и предоставляют возможности УВО Республики Беларусь для включения в этот рейтинг и постепенного улучшения своих позиций.

Рейтинг SIR (SCImago Institutions Rankings) считается наукометрическим рейтингом. Его основные критерии: количество публикаций, индексируемых в Scopus; доля публикаций в соавторстве с зарубежными организациями; доля публикаций организаций, входящих в топ 10 % наиболее цитируемых работ по соответствующим предметным областям; количество публикаций, в которых автор принадлежит данному УВО; доля публикаций, в которых автор данного УВО является первым в списке авторов. Говоря

о перспективах продвижения УВО в этом рейтинге, следует подчеркнуть, что оформление заявки на участие не требуется. Единственное ограничение на вхождение в данный рейтинг – иметь не менее 100 публикаций любого типа, индексируемых базой Scopus за 5 лет, предшествующих году публикации рейтинга. Если учреждение высшего образования удовлетворяет единственному ограничению на вхождение, оно автоматически включается в данный рейтинг.

Рейтинг Webometrics (Webometrics Ranking of World Universities) анализирует то, насколько широко представлено УВО в интернет-пространстве. Чтобы увеличить число ценных файлов, необходим больший объем публикаций преподавателей, сотрудников, аспирантов, студентов на сайте УВО. Данная проблема может быть решена установкой платформы электронных библиотек DSpace, являющейся базой для институционального репозитория в целях долгосрочного хранения цифровых материалов, используемых в академических исследованиях. Репозиторий предоставляет легкий и открытый доступ ко всем типам электронного контента, включая текст и мультимедийные данные. Основным назначением репозитория является распространение в глобальной сети результатов исследований, проводимых в университете, и увеличение количества цитирований научных публикаций его преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов. Это непосредственно влияет на рейтинг сайта. Для участия в данном рейтинге сайт должен быть виден поисковым системам. Достигается это за счет адаптации текстовой информации сайта к алгоритмам ранжирования поисковых систем. Университеты, применяющие в модернизации своих сайтов поисковую оптимизацию, получают серьезные конкурентные преимущества.

Отличительной чертой рейтинга Webometrics является то, что, как и в предыдущем случае, не требуется оформления какого-либо запроса или заявки на участие. Система ранжирования мировых университетов основана на комбинированном показателе, учитывающем как объем веб-содержимого (количество страниц и файлов), так и «видимость» этих публикаций по числу внешних цитат. Участие в данном рейтинге представляется сравнительно перспективным. По сути дела, основная стратегия заключается в продвижении сайта университета по следующим направлениям:

- увеличение количества страниц, которые проиндексированы системой Google и другими поисковыми системами;
- обеспечение как можно большего количества уникальных внешних ссылок на сайт университета;
- увеличение числа файлов форматов Adobe Acrobat (.pdf), Adobe Postscript (.ps), Microsoft Word (.doc), Microsoft PowerPoint (.ppt), размещенных на сайте;
- увеличение числа размещенных на сайте УВО материалов и ссылок на сайт УВО, которые могут быть распознаны поисковой системой Google Scholar;

- постоянный мониторинг и обновление контента сайта, а также проведение консультаций со специалистами, которые занимаются совершенствованием работы сайта университета, на предмет дополнительных возможностей улучшения позиции учреждения высшего образования в этом рейтинге.

Ввиду своей доступности, рейтинг Webometrics охватывает порядка 28 000 учреждений образования по всему миру, из них 57 – УВО Республики Беларусь. В последнем опубликованном рейтинге лидирующее место среди отечественных УВО занимает БГУ (684 место в мире). МГЛУ, например, в национальном рейтинге располагается на 37 позиции (11 918 место в мире).

Вебометрикс не единственный рейтинг, который осуществляет ранжирование УВО на основе информации, размещенной на их сайтах. Так, Общественный Болонский комитет составил рейтинг белорусских УВО по уровню международного сотрудничества. При составлении рейтинга были проанализированы интернет-ресурсы 47 учреждений высшего образования по следующим критериям: индекс международной активности (30 %); индекс качества партнерства (20 %); международные программы (20 %); международные центры (20 %); индекс международной видимости (10 %). Лидером среди попавших в рейтинг учебных заведений стал Белорусский государственный университет, при этом МГЛУ расположился на третьей строчке.

Необходимо подчеркнуть, что система международных рейтингов, как и любая система, не является совершенной и обладает рядом недостатков. Например, многопрофильные учреждения высшего образования получают неоспоримое преимущество перед узкопрофильными УВО. Встает также вопрос объективности и измеряемости некоторых критериев международных рейтингов. Кроме того, зачастую участие в рейтингах имеет целью формальное улучшение своих позиций и практически не влияет на повышение реального качества образовательных услуг.

Присутствие одних и тех же УВО на вершине «большой тройки» глобальных рейтингов (ARWU, THE, QS) на протяжении многих лет привело к тому, что страны, УВО которых размещаются далеко от лидирующих позиций, предприняли попытки разработать и ввести в практику собственные рейтинги. Таким образом, сегодня намечается тенденция перехода от глобальных рейтингов к региональным и далее к национальным. Кроме того, в настоящее время функционирует система рейтингования не только по областям знаний, но даже по отдельным предметам, преподаваемым в том или ином УВО.

Несмотря на все несовершенство системы ранжирования университетов и международных рейтингов нельзя не признать, что высокое место в рейтинге является сегодня одним из значимых показателей успешности деятельности УВО, следовательно, недооценивать его не стоит.

Таким образом, следующие мероприятия могут быть осуществлены в целях повышения статуса белорусских университетов в мировых рейтингах:

- совершенствование системы стимулирования публикационной активности в рейтинговых журналах;

- повышение уровня научных исследований;
- внедрение курсов «Academic Writing» в учебные программы магистров и аспирантов;
- создание банка публикаций (научные статьи, материалы конференций, диссертации, препринты и т.д.);
- расширение академической мобильности студентов и аспирантов;
- увеличение количества учебных курсов и программ на английском языке;
- создание общеуниверситетского центра работы с потенциальными работодателями и рекрутинговыми агентствами;
- разработка информативного англоязычного сайта.

This article is devoted to participation of world universities in international rankings. Attention is paid to the main indicators and criteria used in most global rankings. The article also dwells upon experience and possible ways of improving the position of Belarusian universities in these rankings.

Поступила в редакцию 29.10.2019

Т. П. Леонтьева

СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛИНГВОДИДАКТИКА»

В статье представлены основные характеристики инновационной образовательной среды, определены главные направления ее формирования с учетом ключевых компонентов: субъектов образовательного процесса, социального, пространственно-предметного и технологического. Приводятся примеры оптимизации содержания каждого из обозначенных компонентов в рамках учебной дисциплины «Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам».

Переход к антропоцентрической парадигме в языковом образовании, усиление его межкультурных и когнитивных аспектов требуют внесения изменений в содержание подготовки будущих магистров по специальности «Лингводидактика». Система образования Республики Беларусь нуждается в специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, способностью и готовностью к самореализации, активному участию в инновационной деятельности, к разработке и внедрению новых технологий обучения иностранным языкам, созданию современных дидактических материалов для управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Одним из важнейших факторов для повышения эффективности подготовки таких специалистов выступает формирование инновационной образовательной среды (ИОС).

Несмотря на то, что средовой подход в системе образования известен достаточно давно и в последние годы стал весьма популярным [1; 2; 3; 4; 5; 6], само понятие *инновационная образовательная среда* является сложным, многомерным и в значительной степени субъективным. В то же время проведенный анализ научных исследований показывает, что в трактовке данного понятия можно выделить ряд существенных признаков [3; 4; 7; 8], которые позволяют дать ему обобщенное определение. И н н о в а ц и о н - н а я о б р а з о в а т е л ь н а я с р е д а представляет собой упорядоченную целостную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательного учреждения выраженной способности создавать условия для

а) формирования инновационного потенциала, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов / технологий;

б) стимулирования инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в будущей профессиональной сфере;

в) формирования инновационного мышления, способности к непрерывному самосовершенствованию, самообучению, стремлению к новому;

г) развития способности к креативности, разумному риску, предприимчивости, умения работать самостоятельно и в команде в различных образовательных контекстах.

Таким образом, ИОС является единым образовательным пространством, которое требует кооперации усилий всех заинтересованных субъектов в формировании творческой личности обучающегося, в данном случае будущего магистра по специальности «Лингводидактика», обладающего совокупностью универсальных, углубленных профессиональных и специальных компетенций.

В процессе создания ИОС необходимо учитывать ее ведущие характеристики, которые вытекают из социального заказа общества к образованию в целом и к профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в частности [9; 10]. Прежде всего, инновационная образовательная среда должна быть *открытой, гибкой и динамичной* (для внесения изменений и коррекции). При этом гибкость и динамичность ИОС выступают в качестве необходимой предпосылки для построения каждым студентом магистратуры индивидуальной образовательной траектории. Она должна быть также *рефлексивной*, то есть предусматривать условия для развития личности на основе самоанализа, исследования и самокоррекции своих личностных и профессиональных ресурсов. В ИОС важно обеспечить использование различных форм взаимодействия субъектов среды, то есть она должна быть *интерактивной*. Одной из наиболее значимых характеристик инновационной образовательной среды является *проблемность*. В этой связи В. А. Сластенин выделяет закон «необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды» [11, с. 176], предполагающий, что любой

инновационный процесс в системе образования неизбежно вносит при своей реализации необратимые изменения в социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется. Создание инновационной среды, по мнению ученого, позволяет моделировать особые условия, в которых личностный и интеллектуальный опыт учителя служит своеобразным препятствием к достижению цели. При этом проблемность рассматривается как интеллектуальное противоречие, проявляющееся в виде столкновения известных знаний и умений с теми условиями инновационной ситуации, в которых педагог осуществляет доступные ему способы действия. Самостоятельное преодоление этого противоречия выступает как открытие нововведения и одновременно как личностное и интеллектуальное развитие, выражающееся в активной самоперестройке личности, реорганизации мышления.

Наконец, в процессе создания ИОС необходимо учитывать так называемое «межкультурное измерение», то есть моделирование различных способов и форм взаимодействия с представителями иных лингвокультурных социумов с целью развития у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции.

Инновационная образовательная среда вначале моделируется, то есть определяются ее теоретическо-методологические основания, а затем – проектируется [8]. Проектирование ИОС при подготовке магистров по специальности «Лингводидактика» требует оптимизации всех компонентов образовательной среды, выделяемых в научной литературе [12; 8]: *субъектов образовательного процесса* (преподавателей и студентов магистратуры), *социального, пространственно-предметного и технологического* компонентов. Рассмотрим отдельные направления их оптимизации на примере учебной дисциплины «Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам», которую реализует в магистратуре кафедра лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ.

В отношении *субъектов образовательного процесса* приоритетной задачей является реализация личностно-ориентированного подхода. В магистратуру приходят обучающиеся не только с разным уровнем методической подготовки, но и с разным социальным и профессиональным опытом, разными установками и системами ценностей, различными когнитивными стилями деятельности и др. В этой связи важно обеспечить избыточность элементов среды, возможность варьирования и выбора заданий с учетом способов кодирования/декодирования информации, индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности. Так, например, в процессе осуществления ретроспективного анализа развития лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, предусмотренного в одном из разделов учебной программы, целесообразно предоставить возможность будущим магистрам самостоятельно выбрать одну из проблем, по-разному решаемую на разных этапах становления теории и практики обучения иностранным языкам, изучить и обосновать ее значимость для темы магистерского исследования с позиций своего когнитивного, профессионального

и коммуникативного опыта. Выбор может быть предоставлен также в отношении предъявления результатов анализа проблемы: мультимедийная презентация, статья для образовательного блога, тезисы доклада и т.п.

Необходимой предпосылкой для учета стиля познавательной деятельности магистранта и формирования его индивидуальной образовательной траектории является психологическая диагностика, проведение анкетного опроса, позволяющего выявить особенности используемых им учебных стратегий, тестирования и др.

Проектирование социального компонента ИОС требует оптимизации

а) взаимодействия магистрантов между собой (в малых группах, в парах) в ходе выполнения творческих проектов;

б) междисциплинарного аспекта, привлечения знаний и умений, приобретенных по другим дисциплинам магистратуры у других преподавателей;

в) взаимодействия с реальной образовательной средой в учреждениях среднего и высшего образования и др.

Взаимодействие магистрантов при выполнении заданий по вышеназванной учебной дисциплине может быть нацелено на лингвометодический анализ языка как объекта усвоения, например, на изучение лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и выявление трудностей овладения ими в разных образовательных контекстах. При этом происходит взаимообогащение картин мира обучающихся, учет их предшествующего опыта межкультурного общения. В качестве результата подобного взаимодействия может выступать разработка в малых группах комплекса проблемных культуроведческих заданий для усвоения национально окрашенной лексики.

Привлечение знаний, полученных во время изучения других дисциплин магистратуры по данной специальности, дает возможность систематизировать у обучающихся знания и представление об общих закономерностях развития лингводидактики и методики, формировать инновационное мышление и в целом «научную картину мира методики обучения иностранным языкам» (термин Н. Д. Гальсковой). Например, знания, полученные магистрантами по дисциплине «Тенденции развития языкового образования», позволят им более качественно выполнить задание, направленное на составление глоссария основных понятий по двум ключевым закономерностям современного языкового образования: поликультурности и плюралингвизму.

Усилению связи с реальной образовательной средой может способствовать привлечение магистрантов к работе в филиалах кафедры в учреждениях общего среднего образования, где они могут апробировать разработанные самостоятельно инновационные дидактические материалы, осуществлять профориентационную работу среди учащихся и активно участвовать в проведении творческих мастерских по актуальным проблемам лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Что касается пространственно-предметного компонента ИОС, здесь важно обеспечить выход за пределы аудитории посредством создания виртуальной образовательной среды, широкого участия магистрантов в онлайн-конференциях, различных вебинарах, форумах и других формах сетевого общения. Это будет способствовать более успешному формированию универсальных и углубленных профессиональных компетенций, представленных в образовательном стандарте.

Необходимо использовать также потенциал программы «Приглашенный профессор», что предполагает посещение магистрантами лекций известных ученых, специалистов в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам и других смежных наук: лингвистики, психологии, переводоведения и т.п. Подобные мероприятия позволяют повысить мотивацию обучающихся к самообразованию, саморазвитию и формированию творческого подхода к будущей профессиональной деятельности.

Проектирование предметного компонента ИОС должно предусматривать создание современного учебно-методического комплекса, включающего электронные образовательные ресурсы, который обеспечивал бы органичную связь между аудиторной и самостоятельной работой будущих магистров по специальности «Лингводидактика».

Технологический компонент ИОС предполагает использование в процессе подготовки магистров по данной специальности образовательных технологий, соответствующих требованиям современных методических подходов, таких как личностно-ориентированный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, межкультурный, аксиологический и др. Все они направлены на развитие личности обучающего, вовлечение каждого магистранта в активный познавательный процесс. Наряду с широко известными проектной технологией и обучением в сотрудничестве, целесообразно применять и другие социальные технологии. Так, например, технология «Шесть шляп» способствует развитию критического мышления в отношении предлагаемых способов и приемов обучения иноязычному общению; кейс-технология дает возможность актуализировать проблемы и барьеры, возникающие в процессе межкультурного взаимодействия представителей разных лингвокультурных сообществ, и найти возможные варианты их решения.

В рамках дисциплины «Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам» социальные технологии целесообразно интегрировать с информационно-коммуникационными технологиями. Например, можно предложить магистрантам провести мини-исследование о роли технологии языкового портфолио в формировании межкультурной компетенции обучающихся и развитии их автономии. Результаты исследования и примеры заданий на основе языкового портфолио можно разместить на вики-сервисе кафедры в качестве учебного материала для организации самостоятельной работы студентов первой ступени образования по методике преподавания иностранных языков.

В данной статье мы остановились лишь на отдельных направлениях создания ИОС в процессе подготовки магистров по специальности «Лингводидактика». Главной задачей инновационного образования является формирование ответственной и инициативной личности, обладающей профессиональной компетентностью, креативным мышлением, способностью и готовностью к непрерывному самообразованию в избранной сфере деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисов, Е. А. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности / Е. А. Алисов, Л. С. Подымова // Среднее профессиональное образование. – 2001. – № 1. – С. 61 – 63.
2. Головань, И. В. Создание креативной образовательной среды на уроках иностранного языка / И. В. Головань // ИЯШ. – 2012. – № 2. – С. 86 – 91.
3. Кассина, Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2006. – 22 с.
4. Качалова, Л. П. Педагогический потенциал инновационной образовательной среды в формировании педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей / Л. П. Качалова, Д. В. Качалов // Наука и школа. – 2011. – № 2. – С. 8 – 11.
5. Меркиш, Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н. Е. Меркиш // ИЯШ. – 2015. – № 8. – С. 9 – 16.
6. Шишковская, Ю. В. Организация самостоятельной работы студентов на основе интернет 2.0 в условиях информационно-обучающей среды: иностранный язык, технический вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Шишковская. – Пятигорск, 2013. – 25 с.
7. Шмелева, Е. А. Продуктивность и инновационность в профессиональной подготовке учителя / Е. А. Шмелева // Научный поиск. – 2011. – № 1. – С. 10 – 15.
8. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
9. Габдрахманова, К. Ф. Педагогическое управление инновационной деятельностью в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. Ф. Габдрахманова. – Екатеринбург, 2006. – 26 с.
10. Селиванов, С. И. Создание информационно-образовательной среды как фактор модернизации школьного иноязычного образования / С. И. Селиванов // ИЯШ. – 2012. – № 11. – С. 59 – 63.
11. Сластенин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
12. Спичко, Н. А. Основные направления повышения эффективности образовательной среды при обучении грамматике английского языка в педагогическом вузе / Н. А. Спичко // ИЯШ. – 2009. – № 7. – С. 2–8.

The article deals with the problem of creating the innovative learning environment while training masters in linguodidactics. The main features of this type of learning environment are defined. The guidelines for creating the innovative learning environment with regard to its main components are presented. The ways of optimizing the learning environment components within the framework of the discipline "Linguodidactics and methodology of foreign language teaching" are revealed.

Поступила в редакцию 20.11.2019

Н. Л. Потапова

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается проблема интерференции и ее влияния на формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). В данной работе представлен анализ явлений интерференции на орфографическом, грамматическом и лексическом уровнях языка. Для доказательства отрицательного влияния языковой интерференции, а также выявления уровня языка, характеризующегося наиболее частотными случаями отклонения от норм английского языка под влиянием русского, был собран фактический материал посредством анализа письменных работ студентов.

Главной целью преподавания иностранного языка является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая предполагает знание способов взаимодействия с людьми, навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, заявление, заполнить анкету, задать вопрос, вести дискуссию и др. Иноязычная коммуникативная компетенция является многокомпонентным понятием, в состав которого входят: лингвистическая (языковая); социолингвистическая; социокультурная; дискурсивная; стратегическая и социальная компетенции.

Необходимо отметить, что определенные типы интерференции влияют на формирование соответствующих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а именно: лингвистической (языковой), социолингвистической, дискурсивной и социокультурной компетенций.

В лингвистике проблема интерференции рассматривается, как правило, в рамках языковых контактов. В центре интереса исследователей находятся билингвизм, а также интерференция, возникающая при языковых контактах. Проблемой двуязычия ученые-лингвисты начали заниматься еще в середине прошлого века. Однако данная проблема актуальна и до сегодняшнего дня, поскольку процессы глобализации все глубже проникают в современное общество, чаще контактируют разные культуры, и процент людей, выросших в билингвальной среде, увеличивается.

В данном исследовании подчеркивается неразрывность лингвистики с методикой преподавания иностранного языка, так как главной целью данной науки является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), на что, в свою очередь, способны влиять интерферентные явления.

Наша задача заключается в попытке проследить взаимосвязь интерферентных явлений и установить характер влияния интерференции на формирование ИКК. Считаем необходимым дать определение билингвизма. Существует много определений данного явления, однако наиболее лаконичную дефиницию билингвизма сформулировал У. Вайнрайх. Согласно его определению, *билингвизм* – это практика попеременного пользования двумя языками [1].

Ведущие ученые-лингвисты выявили ряд признаков, по которым можно определить различные виды билингвизма. Большой вклад в изучение билингвизма и его видов внес Е. М. Верещагин. Ученый разработал, на наш взгляд, наиболее полную классификацию билингвизма, в основе которой лежат следующие критерии [2]:

1. Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения. Соответственно данному критерию выделяются:

- *рецептивный*, т.е. когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;
- *репродуктивный*, т.е. когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации. При этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;
- *продуктивный (производящий)*, т.е. когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их.

2. Вторым критерием классификации билингвизма выступает соотнесенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга или могут быть связаны между собой во время акта речи:

- *чистый* билингвизм (примером может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);
- *смешанный* билингвизм, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь.

Столкновение двух языковых систем невозможно представить без искажений при изучении или непосредственно при использовании одной из них. Над изучением взаимовлияния языков в ситуации билингвизма работали

такие лингвисты, как В. В. Алимов, У. Вайнрайх, Г. М. Вишневская, Е. М. Верещагин, Э. Хауген, Л. В. Щерба, Т. С. Балиашвили и др. В своих исследованиях ученые раскрывали понятие интерференции более широко и многогранно. Термин же *интерференция* в языкознание впервые ввели ученые Пражского лингвистического кружка, подразумевая под ней процесс отклонения от нормы контактирующих языков.

Вначале определения подчеркивали негативное влияние первого языка на второй, позднее ученые пришли к пониманию двусторонности данного процесса.

Более современным и полным является определение Г. М. Вишневской. По ее мнению, условием возникновения интерференции является билингвизм, а речь билингва – местом ее формирования [3].

Актуализация языкового аспекта интерференции происходит на всех уровнях языковой системы и реализуется в речи независимо от сознания говорящего. До недавнего времени исследование феномена интерференции было сконцентрировано на фонетической (Г. В. Бершадская, Г. М. Вишневская, Т. А. Краснова) и лексической (А. Е. Карлинский, И. Н. Кузнецова) составляющих. Вопросы грамматической интерференции остаются на сегодняшний день мало исследованными.

Влияние норм родного языка эксплицируется чаще всего в виде фонетических, грамматических, орфографических, а также лексических ошибок и необоснованного переноса явлений из одного языка в другой, вследствие чего происходит нарушение норм изучаемого языка.

Интерференция может быть рассмотрена с трех различных точек зрения как: 1) результат взаимодействия двух или более языковых систем, 2) процесс этого взаимодействия, 3) предпосылка для него. Перенос элементов одной языковой системы в речь на другом языке обусловлен взаимодействием универсального и специфического, т.е. общих и отличительных признаков, которые присущи любым языкам.

Существуют несколько подходов к исследованию явления интерференции, таких как социолингвистический, психологический, психолингвистический, методический, лингвистический. В рамках лингвистического подхода выделяются концепции У. Вайнрайха, Ю. А. Жлуктенко, М. В. Дьячкова, А. Е. Боковни, В. В. Алимова, Ж. Багана и Е. В. Хапилиной.

Исследователи выделяют следующие типы интерференции: фонетическая, графическая, орфографическая, грамматическая (морфологическая, синтаксическая, пунктуационная), лексическая, фразеологическая, стилистическая, внутриязыковая.

Интерференция может оказывать как отрицательное, так и положительное влияние на формирование определенных компонентов иноязычной компетенции. Проявлением негативного влияния интерференции в устной и письменной речи билингва являются допускаемые им ошибки.

В центре данного исследования находится интерференция на разных уровнях языка; изучается характер влияния этого явления на формирование лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Для доказательства отрицательного влияния языковой интерференции, а также выявления уровня языка, характеризующегося наиболее частотными случаями отклонения от норм английского языка под влиянием русского, был собран фактический материал посредством анализа письменных работ студентов I курса механико-математического факультета БГУ, с использованием лексического материала, взятого из учебника В. П. Дорожкиной [4]. С помощью данного анализа были выявлены интерферентные явления, а также зафиксированы 202 случая отклонений от норм английского языка, из которых – 116 случаев произошли под влиянием системы русского языка.

Основой анализа случаев отклонений от языковых норм послужила классификация интерференции В. В. Алимова [5]. Отклонения удалось выявить на орфографическом, грамматическом (морфологическом, синтаксическом, пунктуационном) и лексическом уровнях языка. Рассмотрим ряд примеров.

На орфографическом уровне было выявлено 11 случаев проявления межъязыковой интерференции:

1) The students of the mechanics and mathematics faculty should go to the lecture next *Monday* – Студенты механико-математического факультета должны пойти на лекцию в следующий *понедельник*.

2) The groupmate gave me his notes so that *i* might copy them – Товарищ по группе дал мне свои записи, чтобы я мог их скопировать.

3) The *greeks* and *chinese* had made significant contributions to the development of mathematics – *Греки* и *китайцы* внесли значительный вклад в развитие математики.

4) The teacher asked how long I had been studying *English* – Учитель спросил, как долго я изучаю *английский*.

5) The man planning the construction of roads and bridges is an *ingeneer* – Человек, планирующий строительство дорог и мостов, – *инженер*.

В данных примерах имена существительные (выделенные курсивом) в предложениях на английском написаны со строчных букв, что является нарушением правил орфографии английского языка под влиянием русского языка. В соответствии с правилами английской орфографии, название месяцев, дней недели, личное местоимение 1-го лица единственного числа, национальности, названия языков пишутся с заглавной буквы. В русском языке аналогичное правило отсутствует, что часто вызывает интерферентные явления в письменной речи билингвов.

В примере 5 слово *ingeneer* под влиянием русского написано, как *ingeneer* (*инженер*).

На грамматическом уровне было выявлено 85 случаев отклонения от норм английского языка: 45 случаев относятся к морфологической интерференции, 30 относятся к интерференции в рамках синтаксиса и 10 случаев демонстрируют нарушения правил пунктуации.

6) If *a* and *b* (*are*) natural numbers, then the relation (*is*) transitive – Если *a* и *b* натуральные числа, то отношение переходное.

7) Let *x* (*be*) a continuous random variable – Пусть *x* непрерывная случайная величина.

В примерах 6 и 7 отсутствуют глаголы-связки '*are*', '*is*', '*be*', под влиянием безглагольного русского предложения. В русском языке глагол-связка *быть* опускается в настоящем времени, а в английском языке он присутствует всегда, независимо от времени. В этом выражается глагольный характер английского предложения.

8) We use in arithmetic *these symbols* – Мы используем *эти символы* в арифметике.

9) The student *already* has solved the equations – Студент *уже* решил уравнения.

Примеры 8 и 9 демонстрируют нарушения порядка слов в простом повествовательном предложении. В обычном утвердительном предложении подлежащее ставится непосредственно перед сказуемым (глаголом). Прямое дополнение, когда оно есть, идет сразу после глагола-сказуемого (*use these symbols*). Между вспомогательным и основным глаголами употребляются некоторые обстоятельства времени (как правило, это короткие наречия) (*has already solved*). Для английского языка характерен фиксированный порядок слов, для русского языка – свободный.

10) The students will obtain good results (,) if they apply the suggested method.

Пример 10 демонстрирует нарушение правил пунктуации английского языка под влиянием русского. Условие может стоять как в начале, так и в середине предложения. В русском языке условие всегда отделяется от результата запятой. В английском языке мы ставим запятую в том случае, когда условие стоит в начале предложения (*If the students apply the suggested method, they will obtain good results*).

На лексическом уровне было выявлено 20 случаев интерференции. Рассмотрим некоторые из них.

11) The researcher insisted on presenting the new *data* at the conference – Исследователь настоял на представлении новой *даты* (новых *данных*) на конференции.

12) You are to give your viewpoint on the *subject* – Вы должны высказать свою точку зрения на *субъект* (по *теме*).

13) The *general* problem to be solved is to find the dependence between these *phenomena* – *Генеральная* (*общая*) проблема, которая должна быть решена, состоит в том, чтобы найти зависимость между этими *феноменами* (*явлениями*).

В примере 11 существительное *data* ‘данные’ употреблено в значении ‘дата’.

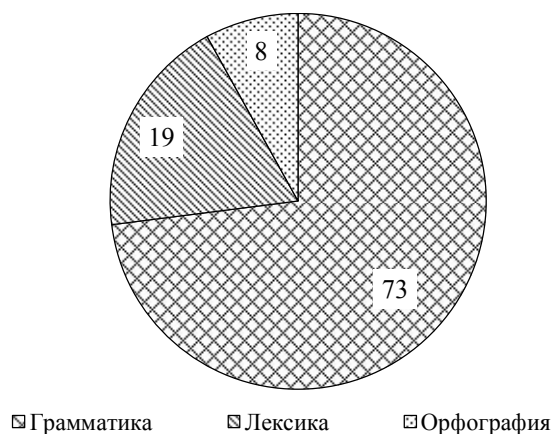
В примере 12 существительное *subject* – ‘тема’ употреблено в значении ‘субъект’.

В примере 13 прилагательное *general* – ‘общий’ употреблено в значении ‘генеральный’, существительное *phenomena* ‘явления’ употреблено в значении ‘феномены’.

В примерах 11–13 имеются случаи лексической интерференции, вызванные использованием межъязыковых омонимов – слов, имеющих схожее звучание и написание, но разное значение в русском и английском языках. Такие слова образуют группу ложных друзей переводчика и могут вызывать интерферентные явления.

Таким образом, по результатам проведенного анализа 116 случаев интерференции можно сделать следующие выводы:

- 73 % случаев отклонения от норм английского языка под влиянием русского языка возникают на грамматическом уровне;
- 19 % отклонений произошли в рамках лексической интерференции;
- 8 % отклонений соответствуют орфографической интерференции (рисунок).



Частотность отклонений от норм английского языка, %

Данные, полученные в ходе исследования, показывают, что интерферентные явления на орфографическом, грамматическом (морфологическом, синтаксическом, пунктуационном) и лексическом уровнях языка способны негативно влиять на формирование лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции, что в целом может затруднять процесс формирования иноязычной компетенции. Языковое взаимодействие может затрагивать любой из уровней языка и иметь различные проявления, в частности, выражаться в виде интерференции (орфографической, лексико-семантической, грамматической). Наиболее частотными оказались отклонения от норм языка на грамматическом уровне. Следовательно, изучая взаимодействие языков, необходимо сосредоточить свое внимание на наименее исследованном и наиболее частотном аспекте данного явления – грамматической интерференции.

Согласно исследованиям, большинство ошибок, допускаемых студентами в процессе обучения, связано с определенным типом интерференции. Понимание процессов закона «межъязыковой идентификации», в связи с которым и проявляются интерференционные ошибки, позволит будущим педагогам заранее прогнозировать ошибки и по возможности избегать их либо корректировать. Это определенно указывает на неразделимость языка для профессиональных целей и для межкультурного общения на университетском уровне с целью совершенствования навыков профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вайнрайх, У.* Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Языковые контакты. Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. – С. 25–26.
2. *Верещагин, Е. М.* Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе / Е. М. Верещагин // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – Вып. IV. – С. 103–106.
3. *Вишневская, Г. М.* Билингвизм и его аспекты: учеб. пособие / Г. М. Вишневская. – Иваново, 1997. – 97 с.
4. *Дорожкина, В. П.* Английский язык для студентов-математиков и экономистов: учебник / В. П. Дорожкина; под ред. В. А. Скворцова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во «Астрель»; АСТ, 2004. – 349 с.
5. *Алимов, В. В.* Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): учеб. пособие / В. В. Алимов. – М. : КомКнига, 2005. – 232 с.

The article deals with the interference in linguistics, and its influence on the formation of foreign language communicative competence (FLCC). In domestic and foreign linguistics, the negative effect of interference on the formation of FLCC is emphasized, which entails the occurrence of mistakes in the speech of students. This paper presents the analysis of interference phenomena at the orthographical, grammatical and lexical levels of the language.

Поступила в редакцию 03.10.2019

И. В. Радина

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена проблеме создания комплекса упражнений для развития у студентов умений устного иноязычного профессионального общения в условиях виртуальной образовательной среды. Анализируются разные подходы к разработке комплекса упражнений, выявляются возможности применения технологии «flipped classroom» («инверсив-

ный класс»). Представлены этапы развития умений устного иноязычного профессионального общения, которые учитывались при разработке данного комплекса упражнений, и соответствующие им типы и виды упражнений.

В современной системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку актуальным является средовый подход к обучению устному иноязычному профессиональному общению (УИПО). Создание виртуальной образовательной среды (ВОС) дает возможность оптимизировать процесс развития умений УИПО у студентов за счет варьирования режимов синхронного и асинхронного общения в процессе обучения, а также использования возможностей технологии «инверсивный класс».

При создании комплекса упражнений для развития умений УИПО у студентов – будущих специалистов в сфере туризма – мы учитывали:

1) группы выделенных умений УИПО (функционально-информационные, композиционно-структурные, ориентировочно-экспрессивные) и поэтапность их развития;

2) характеристики разработанной ВОС (системно-ориентированные и информационно-организующие) и ее функции (информационно-обучающая, коммуникационная);

3) дидактические возможности интернет-технологий, использованных в процессе моделирования ВОС: разнообразие форматов предъявляемой информации, возможность организации асинхронного/синхронного общения, межкультурный потенциал и др.;

4) особенности технологии «инверсивный класс», которая позволяет преподавателю изменять траекторию предъявления учебного материала студентам в процессе развития у них умений УИПО в ВОС;

5) принципы структурной организации ВОС (мультимодальности, гибкого управления контентом, сегментации/согласованности речевого материала и др.);

6) принципы развития у студентов умений УИПО в условиях ВОС (интерактивности, аутентичности, ориентации обучения на межкультурный контекст).

С целью определения оптимального подхода к разработке комплекса упражнений, наиболее полно отвечающего особенностям развиваемых групп умений УИПО, нами были проанализированы различные классификации упражнений, используемых для обучения студентов УИПО. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

В исследовании Г. Л. Иваненко комплекс заданий основывается на цикличной пошаговой модели организации пролонгированной деловой игры и нацелен на последовательное развитие конкретных речевых умений. Особенностью данного комплекса упражнений является то, что все они носят профессионально-ролевой характер и включают различные типы и виды, соотносимые с определенным блоком ситуативно-тематического цикла.

В данную типологию упражнений включены адаптирующие, координирующие, кооперирующие и интегрирующие задания. Последующая видовая классификация упражнений определяется характером речевых умений, на развитие которых они направлены, и включает следующие виды заданий: информационные, ориентировочные, регулятивные, аргументационные, проектные, интерпретационные, сценарные и импровизационные задания [1].

В диссертационном исследовании И. А. Рябцевич, посвященном управлению развитием умений устного иноязычного общения на основе использования аутентичных видеоматериалов, комплекс упражнений разработан с учетом особенностей организации управления (жесткого, гибкого и эвристического). Соответственно в данном комплексе автор выделяет следующие типы упражнений: ориентировочные, интегративные и креативные [2].

Современные исследователи предпринимают попытки разработать комплекс упражнений для обучения студентов УИПО с использованием различных методов, в том числе интернет-технологий. С целью учета опыта преподавателей, использующих такие комплексы упражнений в практике преподавания УИПО, были проанализированы некоторые из них.

В рамках исследования Е. А. Насоновой, направленного на развитие умений профессионально-ориентированного диалогического общения в условиях учебной автономии средствами интернет-чата, обучение происходит в рамках четырех этапов: подготовки, тренировки, практики и самооценки студентов [3]. Разработанные задания соотносятся с вышеназванными этапами. Данные задания предполагают: 1) усвоение языковых средств профессионально-ориентированного диалогического общения; 2) формирование умений перцептивной, информационно-коммуникативной и интерактивной сторон общения средствами интернет-чата; 3) совершенствование умений профессионально-ориентированного общения средствами интернет-чата; 4) контроль сформированности умений устного общения и др. [3].

Наиболее близка нашему исследованию работа Е. В. Маркарян, которая посвящена обучению профессионально-ориентированному межкультурному общению специалистов по сервису и туризму. Основное содержание комплекса упражнений, представленного в данном исследовании, составляют: диалоги и полилоги, моделирующие типичные коммуникативные ситуации профессионального общения сотрудника турфирмы или гостиничного комплекса, учебные и аутентичные тексты профессиональной направленности, сопровождаемые тематико и ситуативно обусловленной лексикой и упражнениями, направленными на развитие иноязычных профессиональных компетенций будущего специалиста по сервису и туризму [4]. На наш взгляд, комплекс упражнений носит условно-коммуникативный характер и не в полной мере задействует потенциал интернет-технологий для моделирования типичных коммуникативных ситуаций УИПО.

Как показал анализ исследований по данной проблеме (О. В. Волкова, А. О. Дудник, Г. Л. Иваненко, А. Д. Климентенко, О. Д. Митрофанова, Е. В. Маркарян, Е. Б. Назаренко, Е. А. Насонова, Е. И. Пассов, И. А. Рябцевич,

А. А. Тютенко, Н. П. Шабаета, Е. В. Шахматова и др.), в рассмотренных работах не всегда учитываются возможности сочетания асинхронного и синхронного режимов устного общения в процессе использования интернет-технологий, не в достаточной степени задействованы технические и дидактические возможности ВОС и интернет-технологий. Кроме того, прослеживается тенденция использования в образовательном процессе по обучению УИПО одной-двух интернет-технологий и преимущественно в условиях аудиторной работы. Об этом свидетельствуют данные проведенного нами анкетирования преподавателей БГЭУ, 73 % из которых констатировали факт использования в процессе обучения студентов УИПО туристического профиля только одной-двух интернет-технологий (лидирующее место заняли блоги, их используют 54 % опрошенных). Из принявших участие в анкетировании преподавателей лишь 7 % отметили использование двух и более интернет-технологий в рамках своих занятий.

В недостаточной мере задействован и потенциал технологии «инверсивный класс», которая позволяет преподавателю изменять последовательность предъявления учебного материала с целью минимизации пассивного восприятия учебного материала студентами и преобладания активного взаимодействия обучаемых в ВОС, что особенно актуально в процессе подготовки студентов к потенциальному УИПО в аудитории.

Технология «инверсивный класс» позволяет студентам применять тот учебный материал, который наиболее полно соответствует индивидуальному стилю изучения иностранного языка и может быть использован ими для последующей работы в аудитории. Таким образом, данная технология открывает новые возможности для обеспечения личностной направленности процесса развития умений УИПО в ВОС, что, в свою очередь, позволяет студентам самостоятельно конструировать свою образовательную траекторию с учетом индивидуальных особенностей восприятия материала, выбора комфортного времени для его усвоения. Кроме того, учебные материалы, предъявляемые преподавателем с помощью технологии «инверсивный класс», способствуют формированию ситуативной основы будущих устных высказываний студентов. В этой связи проблемность и актуальность данных материалов формируют у студентов необходимость поиска самостоятельных, креативных решений в ситуациях, имитирующих будущую профессиональную деятельность, и благоприятно влияют на успешность общения.

Вышесказанное обусловило необходимость создания нового комплекса упражнений, ориентированного на развитие у студентов туристического профиля умений УИПО в условиях ВОС, с учетом варьирования режимов синхронного и асинхронного общения в процессе обучения, а также использования возможностей технологии «инверсивный класс». При разработке комплекса упражнений мы исходили из необходимости учета следующих критериев:

- поэтапности развития умений УИПО в ВОС;

- опоры на дидактические возможности блоков ВОС;
- реализации технологии «инверсивный класс».

1. Характер упражнений соответствует этапам развития умений УИПО с учетом выделенных функций (информационно-коммуникативной, регулятивно-коммуникативной, аффективно-коммуникативной) и уровней устного общения (информационного, трансформационного и продуктивного).

2. Учитывается дидактический потенциал ВОС (интерактивность, аутентичность, мультимедийность и др.), а также ориентация комплекса упражнений на асинхронное/синхронное взаимодействие студентов в виртуальной образовательной среде.

3. Технология «инверсивный класс» позволяет последовательно и целенаправленно развивать умения УИПО в соответствии с дидактическими свойствами интернет-технологий.

Этапы обучения соотносятся с содержанием УИПО, включая три группы умений, а также со структурой ВОС для развития умений УИПО в межкультурном контексте. Они включают:

- I. Подготовительно-ориентировочный этап.
- II. Реализующе-исполнительский.
- III. Контрольно-диагностический.

В рамках подготовительно-ориентировочного этапа осуществляется актуализация профессиональных знаний, необходимых для решения поставленной коммуникативной задачи в процессе онлайн-подготовки к потенциальному УИПО. Данный этап реализует стадию асинхронного/синхронного общения студентов и преподавателя в ВОС, с помощью модели «инверсивный класс», в рамках которой студентам предлагаются **ориентировочные** упражнения.

В процессе выполнения этих упражнений обучающиеся обращаются к информационно-справочному блоку ВОС, где им предлагается ознакомиться с учебной информацией по теме/проблеме посредством просмотра видеоподкастов, а также изучить информацию, размещенную в ссылках на информационные ресурсы. Данная группа упражнений нацелена на введение студентов в потенциальную ситуацию устного общения сначала онлайн, а затем в аудитории, за счет ликвидации пробелов в знаниях студентов по теме/проблеме.

С учетом выделенных групп умений, режимов взаимодействия студентов в процессе общения, а также заявленных методических принципов, в данном типе упражнений мы выделяем следующие виды упражнений: **актуализирующие и прогностические**.

Задачами *актуализирующих* упражнений являются:

- 1) извлечение и обобщение профессионально-ориентированной информации в процессе просмотра/прослушивания подкастов, чтения статей, размещенных в ссылках в блоге преподавателя;
- 2) поиск основной/дополнительной информации по теме в виртуальной образовательной среде и комментирование информации в блоге преподавателя.

давателя, с целью последующего ее использования при парном/групповом обсуждении увиденного/услышанного/прочитанного в процессе синхронного общения в аудитории.

В процессе выполнения актуализирующих упражнений у студентов развиваются *информационные умения*: осуществлять поиск необходимой информации, анализировать полученную информацию с целью ориентировки в предложенной ситуации общения (собеседник, предмет общения, предлагаемый туристический продукт) и др. *Пример актуализирующего упражнения*: Have a look at the picture in your teacher's blog. Try to identify the spheres included into hospitality industry. Leave your comment in teacher's blog and list the spheres you managed to differentiate.

Второй вид упражнений данного этапа включает *прогностические упражнения*, направленные на прогнозирование темы/предмета УИПО с учетом: контекста общения (типичные ситуации устного туристического общения), статусных ролей собеседников (клиент-агент, агент-клиент, менеджер-агент, менеджер-клиент и др.), невербального поведения общающихся и соблюдаемых речевых факторов. В данных упражнениях у студентов развиваются такие *прогностические умения*, как: прогнозировать выбор наиболее оптимального речевого поведения в зависимости от целей и ситуаций устного общения, возможные варианты развития событий в процессе общения коммуникантов; результативность общения (степень решения коммуникативной задачи) и др. *Пример прогностического упражнения*: Watch the beginning of the podcast and guess, which aspects of the receptionist's professional behaviour are going to be discussed? Try to list the possible taboo things which are not acceptable for the receptionist, then watch the video till the very end and compare your list to the podcast. Did you guess it right? Summarize your taboos in class. Compare your ideas in two teams. The team with more ideas will win.

Реализующе-исполнительский этап разработанного нами комплекса упражнений соотносится со стадией моделирования содержательного плана будущего устного высказывания. Он предусматривает синхронное общение в виртуальной образовательной среде и включает: *моделирующие* упражнения, представленные в свою очередь *функциональными* и *композиционными* видами упражнений.

Главной задачей функциональных упражнений является развитие умений планировать содержание своего будущего высказывания с учетом его функций. Данный этап реализуется за счет развития таких *информационных умений*, как: передача информации коллегам/клиентам (монологическая речь), запрос необходимой информации (диалогическая речь), уточнение недостающей информации (диалогическая речь), адекватное интерпретирование предоставленной/запрашиваемой информации (аудирование) с учетом социокультурных особенностей говорящего.

Задачей композиционных упражнений является развитие умений планировать будущее устное высказывание с учетом его структуры (вступ-

ление, основная часть, заключительная часть). Это особенно важно для обеспечения ответственности устной речи, обоснования своей позиции за счет использования аргументов. На данном этапе осуществляется развитие *аргументирующих* умений: доказательно формулировать тему высказывания, выделять обязательные и вариативные компоненты в структуре будущего высказывания, строить высказывания таким образом, чтобы убедить собеседника в своей правоте, использовать вербальные связки в процессе общения и т.д. *Пример функционального упражнения*: Read the example of a customer's request on the potential tour online? Analyze it and suggest the most suitable travel destinations supporting it with facts. Send your suggestions to your client. Try to convince your client on the choice of the very tour and travel destination in person to person communication in video chat. Try to have as many conversations with your group mates as you can. Tell the group in class how many tours you managed to sell as a result. *Пример композиционного упражнения*: In your teacher's blog read the dialogues which went wrong because the receptionist asked the client strange unnecessary questions during reservation and didn't ask some important information! Restructure the dialogue in pairs in video chat to make it successful and present later in class. Let the group vote for the most successful dialogue.

Реализующе-исполнительский этап предусматривает также стадию практики в профессиональном общении, включающую упражнения **интерактивного** типа, которые подразделяются на *дискурсивные и экспрессивные* виды упражнений.

Дискурсивные упражнения направлены на осуществление непосредственного общения с учетом отобранной ранее информации, темы, предмета общения и т.д. Этот вид упражнений предназначен для развития умений связного и логичного оформления высказывания, достижения коммуникативных намерений с учетом социокультурных особенностей общающихся, а также аргументированной оценки претензий клиентов и др. *Экспрессивные* упражнения предполагают учет правил речевого этикета, наиболее приемлемых для партнеров по общению, с целью достижения коммуникативной цели. В процессе выполнения экспрессивных упражнений развиваются ориентировочно-экспрессивные умения УИПО в контексте подготовки к МК. *Пример дискурсивных упражнений*: In your teacher's blog read the text «The customer is not always right», containing information on rules of saying polite no to clients! Using this text make up a short conversation in class between a dissatisfied guest and a hotel manager. Try to politely convince the guest that he is not completely right! Make use of conversational formulas you came across in your teacher's blog. *Пример экспрессивных упражнений*: Have a short conversation with a very irritated client. In two replicas try to calm him down following the rules of etiquette and polite attitude to the clients. Suggest possible conflict resolution to create positive impression about your hotel. Use the information in the article in the following link as well as tips suggested in the podcast.

Контрольно-диагностический этап обучения УИПО соотносится в разработанном нами комплексе упражнений со стадией анализа успешности профессионального общения и подведения итогов. Упражнения данного этапа включают *аналитический* тип упражнений, которые подразделяются на два вида: *оценочные и корректирующие* упражнения.

Задачами *оценочных* упражнений являются: оценка степени решения профессиональных задач, поставленных в процессе устного общения; оценка эффективности УИПО (в отношении изменений в речевом поведении коммуникантов и др.); анализ использования невербальных средств общения.

Использование *корректирующих* упражнений предусматривает сравнение правильности оформления высказывания с эталоном, с последующей самокоррекцией и самооценкой результативности устного профессионального общения. После чего следует подведение итогов устного общения, отбор образцов, наиболее близких к эталону.

Пример оценочных упражнений: Watch the two podcasts on dealing with clients at two different hotels. Say which hotel would you prefer to visit in case you need and why? Estimate in 5 point scale which hotel deals with clients more professionally? In which connection? Discuss it with your group mate in video chat. Tell your group about the results of your talk in class. *Пример корректирующих упражнений:* Watch the podcasts of your group mates and vote for the best podcast. While voting prove your choice with facts. What did you like most regarding the structure of podcast, usage of cultural tips by the speaker etc.? What are the weak points of the podcast presentation? Support your idea with facts you already know on professional oral communication in tourism.

Таким образом, разработанный комплекс упражнений дает возможность:

1) эффективно развивать выделенные группы умений УИПО (информационные, прогностические, композиционно-структурные, дискуссионные, ориентировочно-экспрессивные) как в условиях ВОС, так и в аудитории;

2) осуществлять поэтапное обучение УИПО (подготовительно-ориентировочный, реализующе-исполнительский, контрольно-диагностический этапы), соответствующее стадиям развития умений УИПО (асинхронное общение в ВОС, синхронное общение в образовательной среде, синхронное общение в ВОС);

3) задействовать ролевой репертуар, типичный для УИПО будущих специалистов туристической сферы (клиент-агент, клиент-менеджер, менеджер-клиент и др.);

4) учитывать межкультурный контекст УИПО, свойственный сфере туризма. Наличие у студентов образцов коммуникативного поведения в процессе устного общения с носителями различных культур позволит будущим специалистам эффективно общаться с гостями из разных стран и тем самым формировать благоприятное впечатление от пребывания в гостинице, при заказе тура или бронировании туристической услуги.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иваненко, Г. Л.* Обучение студентов устному деловому иноязычному общению на основе игрового моделирования (немецкий язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Л. Иваненко; Мин. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2013. – 106 л.
2. *Рябцевич, И. А.* Управление развитием умений устного иноязычного общения на основе использования аутентичных видеоматериалов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Рябцевич; Мин. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2007. – 21 с.
3. *Насонова, Е. А.* Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами интернет-чата: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Насонова; Волгоград. гос. ун-т. – Волгоград, 2008. – 25 с.
4. *Маркарян, Е. В.* Обучение профессионально-ориентированному межкультурному общению будущих специалистов по сервису и туризму (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Маркарян ; Пятигор. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2004. – 18 с.

The article deals with the problem of creating a set of exercises for the development of the students' oral professional communication skills in the virtual learning environment. Different approaches to developing sets of exercises are analyzed. The didactic potential of the 'flipped classroom' technology is revealed. The stages of developing oral professional communication skills and corresponding types of exercises are presented.

Поступила в редакцию 04.11.2019

Л. А. Силкович

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБНОВЛЕНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье на основе анализа различных моделей подготовки учителя иностранного языка, известных в мировой практике, а также теорий, лежащих в их основе, обосновываются преимущества компетентностного подхода для обновления системы лингводидактической подготовки учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования. Особое внимание уделяется анализу структуры профессиональной компетенции учителя иностранного языка, а также специфике лингводидактической компетенции как ее элемента.

Коренные изменения, происходящие в мире и связанные с процессами глобализации и информатизации, вносят существенные изменения в систему профессиональной лингводидактической подготовки учителя иностранного языка. В новом тысячелетии востребован учитель нового типа: широко

эрудированный, инновационно мыслящий, способный принимать нетривиальные решения в условиях постоянно меняющегося, нередко лишь прогнозируемого, контекста социальной и профессиональной среды, осознающий социальную и гуманитарную значимость своей профессии и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности. В современных условиях важен не столько объем полученных конкретных лингводидактических и методических знаний, сколько приобретенные навыки системного мышления, готовность к профессиональной рефлексии, исследовательской и творческой деятельности, к технологическим, организационным и социальным инновациям, желание продолжать самообразование и саморазвитие.

Новые требования к учителю иностранного языка, содержанию его профессиональной лингводидактической подготовки неизбежно приводят к переосмыслению существующих моделей подготовки такого специалиста, определения направлений совершенствования существующей практики профессионального методического образования в учреждениях высшего образования.

Как известно, модель в педагогике определяется как обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса; основу этой схемы составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает преподаватель [1]. Вместе с тем в психологии модель нередко рассматривается и в аспекте общенаучной терминологии как воспроизведение некоторой системы другими средствами. В таком случае «модель» рассматривается как совокупность наиболее существенных элементов некоторой системы с учетом характера связи между ними. Тогда модель практически сопрягается с господствующей теорией, положенной в основу решения теоретических и практических образовательных задач.

В своем исследовании мы придерживаемся именно такого понимания модели, поскольку оно позволяет построить модель системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, отражающую ее существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве множества элементов: цель, задачи, содержание, средства педагогической коммуникации преподавателя и обучающихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения обучающихся.

Как основу для дальнейших построений проанализируем модели подготовки учителя иностранного языка, известные в мировой практике [2].

Модель ремесла (*The Craftwork Model*) – традиционный подход ученичества. В основе данной модели – представление о профессии учителя как о *ремесле* ‘craft’, которому можно научиться только практически, в условиях, в которых есть объекты такого *ремесла* – обучающиеся и опытные учителя-наставники, демонстрирующие образцы своих профессиональных действий (нормы правильного обучения). Сам же процесс подготовки представляет собой копирование заданных образцов, направленное на их постепенное

адекватное воспроизводство. Это тот случай, когда практика выступает живым примером и играет доминирующую роль в процессе подготовки учителя иностранного языка. Вместе с тем жесткая ограниченность только непосредственным опытом, как нам представляется, обедняет познавательную сторону обучения, приводит к снижению академического уровня подготовки учителей. Кроме того, в связи с усложнением учебно-познавательной деятельности обучающихся все труднее становится направлять непосредственный опыт студента в русло «интеллектуально организованного знания». Знакомство с образцами педагогического опыта (секретами ремесла), следование правилам алгоритмического типа еще не ведут к профессионализму. К недочетам данной модели можно отнести недостаточный объем подготовки в области педагогической теории, академических и научных знаний, исследовательских навыков.

Научно-прикладная модель (*The Applied Science Model*) направлена на повышение научной (предметной) компоненты в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка. Студенты осваивают содержание научных знаний, связанных с процессом обучения иностранному языку. При этом примат не только предметной, но и методической теоретической подготовки основывается в этой модели на представлении о методике как науке и, следовательно, представление о методике обучения иностранному языку как о любом научном знании может быть сформировано в университетской аудитории. Практика же в такой модели нужна только лишь для иллюстрации теоретических знаний. В основе данной модели лежит воспроизводящая деятельность – использование теоретических моделей и схем (уже известных) для практической деятельности в области обучения иностранным языкам. Вместе с тем такая модель (с доминантой на жестко регламентируемые действия) не создает условий для эффективного развития мыслительных способностей обучающихся, нивелируя их творческий потенциал.

Модель «рефлексивный практик» (*The Reflective Practitioner Model*) сочетает в себе особенности описанных выше моделей, предполагает связь теории с практикой и нацелена на развитие у будущих учителей иностранного языка способности к рефлексии, критическому осознанию собственных действий, принятию профессионально ответственных решений на основе доказательного подхода. Рефлексия служит связующим звеном между теорией и практикой. Для обучающихся создаются условия для критического осознания научных теорий, а также опыта собственной профессионально-педагогической деятельности. Учитель в такой модели рассматривается как практический интеллектуал, «рефлексивный практик» (*reflective practitioner*) [3], обладающий профессиональным мышлением, способностью к самостоятельным профессиональным суждениям и решениям (*decision-maker*). Такие решения основываются на теории и ценностях, ориентированных на обучающихся, приводят к профессиональным действиям, которые впоследствии оцениваются самими учителями и, если необходимо, дополнительно адаптируются к новой педагогической ситуации.

Учитель фактически является генератором нового «собственно педагогического / методического» знания, что требует наличия исследовательских умений у будущих учителей иностранного языка. Это приводит к новому пониманию роли научных исследований как в подготовке учителя, так и в его практической деятельности.

При всей прогрессивности данной модели она была подвергнута многосторонней критике, поскольку принятие обоснованных решений включает в себя опору на те или иные теоретические положения на соответствующей стадии процесса, а теоретических знаний учителю иногда может не хватать.

Компетентностная модель подготовки учителя иностранного языка (*The Competence Based Teacher Education Model*) явилась своего рода реакцией на явные недостатки описанных выше моделей. Если модель «рефлексивный практик» была попыткой примирить напряженность теории и практики, то компетентностная модель предполагает деятельность обучающихся на более широком, практическом уровне. Доминирующей является идея приобретения разностороннего опыта профессионально-педагогической деятельности. Отправной точкой в построении данной модели является составление списка компетенций, которыми овладевают студенты в результате профессиональной подготовки. Данный список отражает по сути то, что будущий учитель иностранного языка должен делать и может продемонстрировать, что он соответствует профессиональному статусу учителя иностранного языка. Преподавателям и студентам предъявляются перечни того, что учителя иностранного языка должны уметь делать; организованное обучение нацелено на приобретение соответствующих умений и в конечном итоге оценка установлена для того, чтобы гарантировать, что студенты – будущие учителя иностранного языка – действительно готовы выполнять свои обязанности.

Совершенно очевидно, что описанные модели подготовки учителя иностранного языка являются взаимоисключающими только в области теории. В основе первых двух моделей (и, даже с определенной долей условности, третьей) лежит теория *бихевиоризма*, которая сводит обучение к выработке у обучающихся заведомо определенного, детерминированного «наблюдаемого поведения», т.е. четко заданного набора наблюдаемых действий. Сложные познавательные и эмоциональные процессы, в частности, формирование опыта творческой деятельности, которые не поддаются разложению на отдельные наблюдаемые действия, выпадают из поля зрения бихевиористского подхода. Его применимость ограничивается сферой репродуктивного обучения. Овладение исполнительно-оперативно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Позиция ведомого закреплена за обучающимся на протяжении обучения. Ведущая и единственная форма учебного взаимодействия – подражание, имитация, действие по образцу и т.д.

Вместе с тем сложно абсолютно точно описать (и предписать) все разнообразие действий учителя иностранного языка, который по роду своей деятельности должен обладать высоко развитым творческим потенциалом, инновационно-аналитическим типом мышления, способностью адаптироваться к вариативному и динамичному дидактическому контексту обучения иностранному языку.

Многие исследователи, определяя основную задачу профессионального образования, сходятся во мнении, что необходимо дать будущему специалисту перспективу – понимание сути идей, тенденций, сформировать у него готовность целенаправленно изменять свои возможности в новых условиях (Н. Н. Нечаев, П. Скот, Р. М. Хатчинс и др.). Решение данной задачи связывается с формированием профессионального сознания личности; при этом подчеркивается, что в процессе обучения недостаточно сформировать систему предметно-специализированных способов деятельности (т.е. предметно-операциональный аспект деятельности); важно, чтобы у будущего специалиста сложилась система профессионально-личностных установок – осознанное ценностно-смысловое отношение к осваиваемой деятельности и ее основным задачам, обеспечивающее самореализацию личности в ходе осуществления этой деятельности (мотивационно-личностный аспект) [4].

При таком подходе основой образования становятся способы мышления и деятельности. Востребованной оказывается личность обучающегося, деятельность его сознания на уровне субъективных, личностных смыслов, вместо традиционной ориентации на передачу готового, а не «добытого» личностью опыта. Чтобы обучающийся стал профессионалом, ему необходимо выйти из пространства знаний в пространство деятельности и жизненных смыслов [Там же].

Перспективность компетентностной модели подготовки учителя иностранного языка определяется тем, что в ее основе лежит теория конструктивизма, доминирующая идея которой применительно к вопросам обучения сводится к тому, что обучение/научение является результатом самостоятельного конструирования знаний обучающимися [5]. Образовательный процесс при таком подходе способствует развитию креативного фактора мыслительных способностей обучающихся благодаря реорганизации процесса познания, в ходе которого обучающийся становится созидателем, а также потому, что учебный материал становится средством достижения созидательной цели.

Идеи конструктивизма о самостоятельном конструировании знаний студентами отвечают требованиям личностно ориентированного подхода в образовании и современным представлениям о необходимости развития когнитивных и социально-личностных качеств современного специалиста (в нашем случае будущего учителя иностранного языка), помогают преодолеть отчужденность содержания и процесса лингводидактической подготовки учителя иностранного языка от реальных целей, потребностей,

жизненного и профессионального опыта учителя, и, в конечном итоге, перейти от узкоспециализированной модели подготовки учителя к метапредметной.

Несмотря на то, что в настоящее время научно-педагогические идеи, связанные с компетентностной направленностью подготовки будущего специалиста, являются доминантными в мировом образовательном пространстве, что закреплено в образовательных стандартах многих стран мира, верификация ее концептуальных идей еще далека от завершения. Это объясняется как неоднозначной трактовкой и существенными расхождениями в определении понятий компетенции и/или компетентности, так и сложностью моделирования образовательного процесса с учетом практического, действенного, прагматического аспектов подготовки современного специалиста.

Существует большое количество дефиниций компетенции, за каждой из них закрепляются значимые для исследователя характеристики этого феномена. Наиболее точными нам представляются трактовки компетенции как интегрального свойства личности, которое проявляется в стремлении, способности и готовности человека к реализации своего потенциала (знаний, умений, опыта, личностных качеств и др.) в деятельности, общении, саморазвитии. К общим характеристикам компетенции исследователи относят социальную природу, системную организацию, практикоориентированность, межпредметность и надпредметность, ситуативность, мотивационную обусловленность в применении [6, с. 27].

Такая трактовка компетенции как ожидаемого и измеряемого конкретного результата образования противопоставляет личностно осознанное, деятельностное знание традиционному, так называемому «институционализированному» (В. П. Зинченко) знанию, воспринимаемому в виде трансляции бессубъектной объективированной информации. Личностное знание, равно как и личностное понимание, отмечают ученые, представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой ценности, но и знание и понимание в смысле участия понимаемого в своей жизни [7]. Компетентностный подход делает знания действенными, востребованными. В этом случае говорят о формировании знаний-умений, что усиливает их деятельностную составляющую, прикладной характер, поскольку предполагается освоение способа выполнения действия на основе знаний и под контролем сознания.

В зарубежных исследованиях используется один многозначный термин *competence*, имеющий не менее пяти значений. Это и ‘отдельная способность’, и ‘сертифицированное умение’, и ‘совокупность умений, навыков, знаний’, а также ‘эффективное выполнение действия’ и ‘готовность к осуществлению действия’ (N. Chomsky, M. Linard, J. F. van Ek). При этом подчеркивается обобщенный, интегральный характер этого понятия по отношению

к знаниям, умениям, навыкам (но не противоположный им, а включающий в себя их конструктивное содержание), а также направленность на эффективное выполнение задач некоторого уровня сложности.

В русскоязычной научной литературе используются два термина *компетенция* и *компетентность* либо как синонимичные понятия, либо для разграничения общего и индивидуального. В первом случае компетентностный подход противопоставляется квалификационному, в рамках которого модель специалиста жестко привязана к объекту и предмету труда. В компетентностной же модели специалиста цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Компетентность определяется как готовность индивида включиться в определенную деятельность, способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности. При дифференцированной трактовке понятие компетенции подчеркивает практический, действенный, прагматический характер целеполагания в образовании, а компетентность имеет более широкий смысл, включая в себя также личностные качества индивида, соотносимые с гуманистическими ценностями образования. И тогда *компетенция* (*competence*) обозначает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, а *компетентность* (*competency, performance*) – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

К составляющим содержания понятия компетенции/компетентности ученые (А. В. Хуторской, В. В. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя и др.) относят: когнитивную (владение знаниями и наличие процессов, обеспечивающих их приобретение); операциональную (сформированность способов деятельности, владение технологиями, методами, приемами); аксиологическую (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному развитию).

Современная профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка в университете связана с формированием у него профессиональной компетентности, которая проявляется в готовности осуществлять педагогическую деятельность и решать профессиональные задачи, входящие в сферу его компетенций. Наряду со знаниями, умениями, опытом, необходимыми и достаточными для достижения профессиональных целей, В. А. Сластёнин включает в структуру профессиональной компетентности также социально-нравственную позицию личности, тем самым предостерегая от узкого, «профессионально шовинистического» подхода к трактовке данного образовательного феномена. Ученый выделяет в профессиональной компетентности специалиста проблемно-практический (адекватное понимание ситуации, кор-

ректная постановка и эффективное достижение целей), смысловой (осмысление ситуаций профессиональной деятельности в широком социокультурном контексте), ценностный (оценка деятельности и ее результатов с позиции норм и ценностей) аспекты [8, с. 46].

Профессиональная компетентность предполагает осведомленность, осознание профессионального и социального контекста, а также опыт деятельности, которые и представляют многие качества, позволяющие действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность).

Следует отметить, что в исследованиях, посвященных рассмотрению профессиональной компетентности учителя иностранного языка, акцент в основном делается на методической составляющей его подготовки. Методическая компетенция как компонент профессиональной компетентности трактуется как сложное образование, включающее в себя ряд составляющих: предметные методические знания, методологические знания, умения практической деятельности, умения технологической деятельности, исследовательские умения, профессионально-коммуникативные умения, контролирующие умения, мотивирующие умения [9]. В состав профессиональной компетентности Е. Н. Соловова включает следующие субкомпетенции: социально-психологическую компетенцию, связанную с готовностью к решению профессиональных задач; коммуникативную и профессионально-коммуникативную компетенцию; общепедагогическую профессиональную компетенцию (психолого-педагогическую и методическую); предметную компетенцию в сфере учительской специальности; компетенцию профессиональной самореализации [10]. В исследованиях Н. В. Языковой методическая компетенция учителя иностранного языка также представлена как многокомпонентное явление, включающее в свой состав гностическую, проектировочную, конструктивно-технологическую, информационно-технологическую, коммуникативно-организаторскую, коммуникативно-обучающую, коррекционно-гностическую субкомпетенции.

Анализ данных подходов к выявлению компонентного состава профессиональной компетентности учителя иностранного языка позволяет утверждать, что в методическом образовании все еще сильна тенденция квалифицировать профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и качеств. Недостаточное внимание уделяется эмоционально-ценностному аспекту подготовки учителя иностранного языка, формированию его устойчивой профессиональной позиции, что явно противоречит современному толкованию профессиональной компетентности учителя. Современная образовательная ситуация, для которой характерно разнообразие подходов, вариативность принципов, методов, средств обучения, обуславливает диверсификацию обучения, что ставит учителя перед необходимостью определять свои позиции в обучении и делать выбор, на каких концептуальных основах он будет строить обучение.

Реалии сегодняшнего дня требуют укрупнения компетенции, формируемой у современного учителя иностранного языка. Теория обучения иностранному языку приобрела новый статус, лингводидактическая ее составляющая становится столь весомой, что проигнорировать ее при формировании представления о профессиональной компетентности учителя не представляется возможным [11]. Учитель иностранного языка на современном этапе развития языкового образования нуждается в междисциплинарном интегрированном знании (философском, культурологическом, социальном, педагогическом, методическом, антропологическом и др.) для проектирования образовательного процесса по овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации в современном поликультурном и многоязычном мире. Лингводидактическая компетентность обладает таким научным, междисциплинарным потенциалом и призвана снять узконаправленность подготовки учителя иностранного языка.

Как отмечают ведущие специалисты в сфере теории обучения иностранным языкам, лингводидактика как научная область характеризуется особой методологической значимостью. Предметом ее рассмотрения выступают закономерности овладения языком, усвоения языка, специфика управления этими механизмами в учебных целях, специфика взаимодействия систем родного и иностранного языка, особенности взаимодействия учителя и учащегося как партнеров в учебной деятельности, в то время как методика занимается изучением общих закономерностей процесса организованного обучения и воспитания средствами иностранного языка и в большей степени связана с проблемами «технологического (в широком смысле) характера, касающегося обоснования способов, приемов и средств эффективного овладения обучающимися содержанием обучения иностранному языку» [12, с. 86]. При этом особо подчеркивается единство лингводидактики и социальной природы общения. Еще более актуальным сегодня становится единение процесса обучения иностранному языку с культурой. При такой интерпретации становится понятной глубокая фундаментальная сущность лингводидактического знания, междисциплинарного по своей природе, разноаспектного, интегрированного, которое должно быть усвоено учителем иностранного языка в ходе его профессиональной подготовки. У него должно быть сформировано специфическое лингводидактическое мышление/мировоззрение как сложная форма практического интеллекта, обеспечивающая теоретико-практическую деятельность по формированию у обучающихся способности и готовности к иноязычному общению на межкультурном уровне, развитие у них качеств поликультурной личности, востребованных современным глобализованным, но вместе с тем сохраняющим свое языковое и культурное многообразие, миром.

Лингводидактическая компетенция обеспечивает способность и готовность учителя иностранного языка на междисциплинарном уровне решать

профессиональные задачи межкультурного языкового образования школьников на основе знания закономерностей освоения иностранного языка и культуры в учебных условиях, закономерностей развития способности к иноязычному общению в контексте поликультурности и многоязычия, владение комплексом обобщенных умений осуществлять процесс обучения иностранному языку через призму аксиологических категорий педагогической деятельности и осознания метапредметной функции иностранного языка.

По своему содержанию лингводидактическая компетенция тесно взаимодействует с другими компетенциями, включенными в компонентный состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка (психолого-педагогической, общекультурной, иноязычной коммуникативной и профессионально-коммуникативной, информационно-коммуникационной), определяя профессиональную спецификацию этих компетенций и задавая методологический уровень для конкретизации их содержания.

Таким образом, анализ различных моделей профессиональной подготовки учителя иностранного языка, известных в мировой практике, а также теорий, лежащих в их основе, со всей очевидностью приводит к мысли о том, что существенной особенностью всех описанных моделей является их комплементарность, органичная дополнительность по отношению друг к другу, и наибольшую эффективность они приобретают в интеграции при доминантной роли компетентностной модели. Обладая ярко выраженной интегративностью, компетентностная модель профессиональной лингводидактической подготовки учителя иностранного языка способна объединить в единое целое знания и умения, относящиеся к широким сферам деятельности учителя, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование знаний и умений для достижения профессионально-педагогических целей. Объединяя положительные характеристики других моделей, она способна обеспечить постепенный переход от концепции функциональной подготовки будущего учителя иностранного языка к концепции развития его личности. Включение лингводидактической компетенции в целевой и результативный компоненты профессиональной подготовки учителя иностранного языка требует пересмотра и обновления содержания этой подготовки, методов и технологий процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта / М. В. Кларин. – М. : Луч, 2016. – 640 с.
2. *Wallace, M. J.* Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach / M. J. Wallace. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – 180 p.

3. *Schon, A. D.* The reflective practitioner: How professionals think in action / A. D. Schon. – N. Y. : Basic Books, 1983. – 374 p.
4. *Нечаев, Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы V заседания методологического семинара, 8 февр. 2005 г. / Н. Н. Нечаев. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
5. *Dalgarno, B.* Interpretation of constructivism and consequences for Computer Assisted Learning / B. Dalgarno // British Journal of Educational Technology. – 2001. – Vol. 32. – Issue 2. – P.183 – 194.
6. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы IV заседания методологического семинара, 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 83 с.
7. *Зинченко, В. П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
8. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под. ред. В. А. Сластёнина. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 368 с.
9. *Пассов, Е. И.* Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. П. Царькова. – М. : Флинта; Наука, 2001. – 240 с.
10. *Соловова, Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
11. *Тарева, Е. Г.* Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев / Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. 8: Теория и методика обучения в вузе и школе. – Улан-Удэ: изд-во БГУ, 2007. – С. 268 – 276.
12. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издат. центр «Академия», 2013. – 336 с.

The article discusses the general problems of reforming the old model of foreign language teachers' linguodidactic training in the context of a competency-based approach in higher education. It also gives an insight into the essence of professional competence of a foreign language teacher, as well as the specifics of linguodidactic competence as its element.

Поступила в редакцию 06.11.2019

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются особенности моделирования переводческого процесса с позиций когнитивного подхода, предлагается краткое описание моделей перевода, отражающих поэтапную реализацию когнитивных операций, представлена номенклатура упражнений, направленных на построение смысла текста и его последующую вербализацию, конкретизируется содержание понятия «смысловые ошибки» в контексте переводческой деятельности.

В основе качественного обучения переводу лежит осознание характера взаимоотношений между языком, мышлением и окружающим миром. Построение учеными модели данных взаимоотношений в рамках переводческой деятельности представляет собой моделирование переводческого процесса. В наиболее общем виде модель определяется как «мысленно представляемая или материально-реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна в определенном отношении замещать его так, что ее изучение дает нам информацию об этом объекте» [1, с. 6]. Таким образом, ключевой функцией модели является отображение. Моделируемый объект должен быть изоморфным данному в существенных признаках и воспроизводить принципы его организации и функционирования. К основным свойствам модели относятся конечность, упрощенность (отображение существенных признаков объекта), наглядность, устойчивость, доступность для исследования или воспроизведения [2]. Создание модели перевода, как утверждает В. Н. Комиссаров, предполагает «условное описание ряда мыслительных операций, выполняя которые переводчик может осуществить перевод всего оригинала или некоторой его части» [3, с. 158]. Аналогичную точку зрения высказывает Л. Л. Нелюбин, в представлении которого модель перевода является репрезентацией последовательно реализуемого комплекса действий переводчика [4, с. 115].

Моделирование может осуществляться с позиций различных подходов, сформировавшихся в ходе становления теории и практики перевода как науки. Модель, актуализируемая преподавателем при обучении студентов переводу, предполагает реализацию основополагающих принципов выбранного подхода, построение последовательности этапов и наполнение их содержанием, а также определение критериев для анализа ошибок и оценки качества полученного продукта. В последние годы широкое распространение получил когнитивный подход к моделированию переводческого процесса. Исследуем его достоинства и недостатки в контексте внедрения в образовательный процесс при подготовке будущих переводчиков.

В соответствии с когнитивным подходом ключевое значение в переводческом процессе имеет смысловой анализ текста, в результате которого в сознании переводчика формируются концепты, которые затем объективируются с помощью средств языка перевода.

Созданная на основе данного подхода *лингвоментальная модель* перевода, по мнению Т. А. Фесенко [5], реализуется в результате операций с когнитивными структурами, связанными с вербальными системами определенных лингвокультурных сообществ. Переводчик выступает как интерпретатор концептуальной программы, заложенной в оригинале, и как соавтор концептуальной программы, созданной в тексте перевода. Т. А. Фесенко выдвигает идею об образовании в сознании переводчика интегрированного ментального пространства как результат выявления той части исходного текста (далее ИТ), которая предполагает тождественное восприятие участниками коммуникации образов (основ значимости). Однако создание подобного пространства является трудновыполнимой задачей для переводчика, поскольку при осмыслении текста оригинала он опирается на собственные знания и ментальный лексикон, на основе которых и происходит декодирование заложенной в ИТ информации [6, л. 285].

Предлагая *когнитивную модель* перевода, Е. В. Мордовская [7] выделяет в переводческом процессе три этапа: восприятие и осмысление ИТ на основе прототипической фрейм-структуры, существующей в сознании переводчика; мысленное создание динамических фреймов, которые соотносятся с эквивалентными им структурами в языке перевода; порождение ПТ с учетом синтаксических и синтагматических особенностей языка перевода. Интересной представляется попытка автора описать переводческую стратегию как проявление когнитивного стиля переводчика, с акцентированием внимания на влиянии индивидуальных особенностей познавательных процессов на выбор переводческих приемов. В то же время в рамках данного исследования собственно механизм поиска соответствий между когнитивными единицами и вербальными значениями при реализации переводческой стратегии не получает достаточного рассмотрения.

В *модели перевода* Д. Гервера [8] сущность происходящих процессов описывается следующим образом: в кратковременную буферную память переводчика поступает определенная часть исходного сообщения, достаточная для ее заполнения; при переходе с поверхностного на глубинный (смысловой) уровень осуществляется декодирование полученной информации и сохранение результата в промежуточной оперативной памяти; далее с помощью средств языка перевода выполняются перекодирование информации и сверка соответствия поверхностного уровня глубинному (смысловому). Заслугой Д. Гервера является выявление роли различных видов памяти в контексте переводческой деятельности, особенностей распределения внимания, специфики механизма вероятностного прогнозирования. Однако данная модель обладает ограниченной объяснительной силой, так как она ориентирована только на синхронный перевод.

В *когнитивно-эвристической модели* А. Г. Минченкова [9] выдвигается идея о невозможности подвергнуть процесс перевода алгоритмизации и жестким стандартам вследствие его вариативности и множественности переводческих решений. В результате работы переводчика с текстом информация в виде ментальных образов слов активизирует концепты-понятия. В то же время на основе фоновых знаний и знаний контекста активизируются концепты-представления и образы. Таким образом формируется внутренняя программа будущего текста, то есть его единое мысленное представление, соответствующее заданной ситуации. На следующем этапе происходит объективация полученной концептуальной структуры путем соотнесения образующих ее концептов с единицами языка перевода. При необходимости коррекции переводчик возвращается к внутренней программе, осуществляет ее повторный анализ и реструктурирование. Как утверждает автор, смысл текста заключается не в его единицах, как неких сегментах информации, а в динамичной ментальной структуре, которая формируется в результате взаимодействия переводчика с текстом.

Аналогичную точку зрения высказывает О. А. Алимуратов [10, л. 202], по мнению которого смысл высказывания неоднороден и представляет собой структуру, состоящую из пресуппозиционального, пропозиционального и инференциального компонентов, при этом учитывается угол зрения, под которым предстает описываемая в высказывании ситуация и возникающая смысловая многослойность (наложение слоев друг на друга).

Пресуппозициональный компонент (предварительное знание) носит базовый характер. В качестве пресуппозиций следует рассматривать накопленный жизненный опыт переводчика, знание языка, на котором создан ИТ, знания в предметной области переводимого текста, знание особенностей исходной и принимающей культуры, а также знания, полученные в результате предпереводческого анализа (контекстуальные пресуппозиции), которые отражают парадигматические связи между отдельным высказыванием и текстом. При построении смысловой структуры конкретного высказывания в качестве пресуппозиционального компонента выступает актуализируемый фрагмент знаний. Отметим, что возникающая таким образом необходимость опоры на контекстуальные пресуппозиции в ходе смыслопостроения еще раз подтверждает важность рациональной организации предпереводческого анализа.

Пропозициональный компонент в концепции О. А. Алимуратова представляет собой ментальную структуру, являющуюся отражением структуры описываемой в высказывании ситуации. Этот компонент формируется в результате интеллектуальных действий переводчика, направленных на выявление объектов действительности, включенных в ситуацию, и актуализацию связей и отношений между ними. Указанные действия осуществляются с учетом того, что фрагмент действительности представлен в высказывании под определенным углом зрения, обусловленным коммуникативными

намерениями адресанта. Рассматривая высказывание как конституирующий элемент текста, переводчик исследует особенности распределения коммуникативной нагрузки и акцентирования внимания на том или ином аспекте.

Инференциальный компонент смысловой структуры, как утверждает О. А. Алимуратов, содержит «информацию, являющуюся выводным знанием» [10, л. 325]. Очевидно, что такая информация не представлена в высказывании напрямую и предполагает ее восстановление переводчиком с опорой на фоновые знания, контекст, знание языка и оценку коммуникативной ситуации. Посылками при построении смыслового вывода выступают потенциальные источники имплицитного (скрытого) смысла. В рамках коммуникативного взаимодействия между коммуникантами имплицитный смысл рассматривается как «семантико-прагматический компонент высказывания, который отсылает к тому, что подразумевается в высказывании, но не выражено и строго не следует из него» [11, с. 30]. Дополнительные смысловые слои могут появляться благодаря использованию определенных лексических средств: слов с коннотативным значением, реалий, неологизмов, иноязычных вкраплений, устойчивых словосочетаний (адекватный перевод которых предполагает лексическое развертывание) и т.д. Имплицитный смысл также возникает на основе ряда стилистических приемов: эллипсиса, аллюзивного упоминания, игры слов и т.д. Резюмируя вышесказанное, отметим: при построении смысловой структуры высказывания переводчик должен учитывать возможность возникновения дополнительных смысловых слоев и уметь их выявлять, что обеспечивает глубину понимания ИТ.

По окончании процесса восприятия ИТ формируется единая информационная структура, представляющая собой, по мнению О. А. Алимуратова, «глобальный смысл текста», т.е. целостный информационный посыл, являющийся результатом объединения смысловых структур отдельных высказываний на основе интенциональности, т.е. направленности в ходе коммуникативной деятельности на передачу смысла [10, л. 203]. При этом происходит сокращение второстепенной информации, обобщение и комбинирование поступающих данных.

В контексте когнитивного подхода интересной представляется точка зрения Т. А. Алексейцевой, которая считает, что для наиболее полной передачи смысла при переводе возможны следующие типы экспликации: *лингвистическая* (обусловлена разницей между лингвистическими системами), *контекстуальная* (ее необходимость вызвана расхождением узусов), *культурологическая* (обусловлена расхождением фоновых знаний отправителей и получателей перевода), *металингвистическая* (используется в случае необходимости передачи языковых форм) [12, с. 10]. Как утверждает автор, экспликация может носить обязательный и факультативный характер. Лингвистическая экспликация является обязательной. Выбор формы экспликации (лексическое развертывание, примечание в скобках, затекстовый комментарий и т.д.) должен быть прагматически обоснованным.

Авторы когнитивных моделей перевода считают неверным ставить акцент на лексических и грамматических трудностях, который характерен для сторонников лингвистического подхода, трактующих переводческий процесс как совокупность межъязыковых трансформаций. Преимущественное использование упражнений, нацеленных исключительно на овладение переводческими приемами для перекодирования с одного языка на другой, не обеспечивает, по их мнению, качественной подготовки будущих специалистов. В соответствии с когнитивным подходом ключевое значение имеет обучение смысловому анализу текста, т.е. переработке поступающей информации путем ее сопоставления с накопленными переводчиком знаниями. Обратившись к анализу учебной литературы мы можем сделать вывод о том, что лингвистический аспект деятельности переводчика является наиболее разработанным, представленным в большинстве учебников и пособий. Однако значимость овладения приемами лексических и грамматических трансформаций нельзя отрицать, хотя это лишь уровень навыков, являющихся базовыми для умений воспроизведения с помощью средств языка перевода смысловой информации ИТ.

Так как когнитивные модели преимущественно отображают процессы, происходящие в сознании переводчика, используемые преподавателем упражнения будут предполагать операции с концептами на ментальном уровне: расщепление, слияние, перемещение, поглощение концепта, передача концепта через признак или схему, перестройку всего событийного фрейма [10]. Это упражнения, направленные на построение и вербализацию смысла. Упражнения на построение смысла предполагают работу над связным текстом. В ходе их выполнения студенты учатся осуществлять построение смысловых структур отдельных высказываний ИТ и его общего смысла. С помощью вопросов преподаватель контролирует наличие у студентов необходимого объема специальных знаний, связанных с тематикой текста. Следующим шагом представляется выявление наиболее трудных для понимания фрагментов ИТ и предупреждение возможных смысловых искажений. Проверка полноты и точности построения пропозиционального компонента смысловых структур осуществляется на основе ответов на вопросы по содержанию текста, определения верных и ошибочных утверждений, формулирования заключительной части высказываний с использованием смысловой информации ИТ. Данный вид упражнений также предполагает поиск частей текста, которые содержат скрытый смысл и нуждаются в лингвистической экспликации при переводе. Упражнения на вербализацию смысла связаны с воспроизведением смысловой информации ИТ с помощью средств языка перевода. Они включают составление переводческого комментария, сравнение текстов оригинала и перевода, обоснование правомерности и оптимальности различных вариантов переводческих решений, выполнение обратного перевода.

В соответствии с когнитивным подходом анализ качества перевода осуществляется на основе критериев полноты, точности и глубины воспроизведения смысла. К смысловым можно отнести ошибки, возникающие при вербализации смысловых структур высказываний: немотивированное добавление, опущение, замена либо перестановка смысловой информации ИТ, т.е. искаженное отображение ситуации-референта, а также недостаточная либо избыточная экспликация.

Очевидно, что в моделях, разрабатываемых в рамках когнитивного подхода, глубоко исследуется ментальная сущность переводческого процесса. Тем не менее, несмотря на прогрессивный характер данного научного направления в целом, существенным недостатком ряда разрабатываемых моделей является применение достаточно новых и популярных научных понятий («фрейм», «концепт», «сценарий» и т.д.) без глубокого переосмысления теоретических основ перевода. В то же время моделирование переводческого процесса на основе когнитивного подхода позволяет описать этапы смысловой обработки ИТ на основе когнитивных операций и оптимизировать процесс подготовки будущих переводчиков благодаря использованию упражнений, направленных на работу со смыслом текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Штофф, В. А.* О роли моделей в познании / В. А. Штофф. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 127 с.
2. *Деркач, А. А.* Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – М. : Наука, 2003. – 192 с.
3. *Комиссаров, В. Н.* Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : Р. Валент, 2011. – 420 с.
4. *Нелюбин, Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 320 с.
5. *Фесенко, Т. А.* Лингвоментальная модель процесса перевода / Т. А. Фесенко // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2001. – Вып. 20. – С. 58–62.
6. *Дашинимаева, П. П.* Теория значимости как основа психонейролингвистической концепции непереводаемости : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / П. П. Дашинимаева. – Улан-Удэ, 2010. – 337 л.
7. *Мордовская, Е. В.* Особенности перевода когнитивных пространств в структуре знаний говорящего / Е. В. Мордовская, Л. А. Нефедова, И. Н. Ремхе. – Кустанай : КФ ЧелГУ, 2008. – 148 с.
8. *Gerver, D.* A psychological approach to simultaneous interpretation / D. Gerver // Journal of memory and language. – 1987. – № 31. – P. 129–151.
9. *Минченков, А. Г.* Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка) : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / А. Г. Минченков. – Санкт-Петербург, 2008. – 319 л.

10. Алимуратов, О. А. Значение, смысл, концепт и интенциональность: система корреляций : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / О. А. Алимуратов. – Ставрополь, 2004. – 544 л.
11. Зильберт, Б. А. Тексты массовой информации / Б. А. Зильберт. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1991. – 79 с.
12. Алексейцева, Т. А. Экспликация как способ преодоления межъязыковой и межкультурной асимметрии при переводе : автореф. дис ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т. А. Алексейцева ; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2009. – 23 с.

The article focuses on the problem of describing translation process within the framework of cognitive approach. The author examines the essence of cognitive models and their key characteristics, suggests a group of exercises connected with the meaning of the text, analyzes corresponding mistakes.

Поступила в редакцию 18.11.2019

НАШИ АВТОРЫ

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

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

Виолентий Дарья Викторовна – студент факультета китайского языка и культуры МГЛУ. Тел. 288-22-15.

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.

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

Демидович Михаил Иванович – ст. преподаватель кафедры педагогики БГПУ им. М. Танка. Тел. (+37529) 172-61-19.

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

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

Кипкаева Виктория Сергеевна – ст. преподаватель кафедры молодежной политики и социокультурных коммуникаций РИВШ. Тел. 396-30-74.

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

Кочурко Василий Иванович – доктор сельскохозяйственных наук, профессор, ректор Барановичского государственного университета. Тел. (8016) 66-53-57.

Леонтьев Павел Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета английского языка МГЛУ. Тел. 284-43-86.

Леонтьева Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. (+37529) 770-08-27.

Поляк Алиса Николаевна – студент факультета английского языка МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Потапова Наталия Леонидовна – аспирант кафедры международной журналистики БГУ, ст. преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов ФСК БГУ. Тел. 278-85-04.

Пученя Игорь Константинович – начальник управления воспитательной работы МГЛУ. Тел. 284-38-05.

Пучинская Татьяна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой филологии Барановичского государственного университета. Тел. (8016) 48-73-98.

Радина Ирина Валерьевна – ст. преподаватель кафедры профессионально-ориентированной английской речи БГЭУ. Тел. (+37529) 365-66-56.

Силкович Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. 337-67-18.

Тарасенко Марина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных специальностей БГУ. Тел. 209-57-62.

Усенко Игорь Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 319-69-76.

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

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

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 2 (36), 2019

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *Е. М. Бобровская, В. М. Василевская,
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 02.12.2019. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 7,67. Уч.-изд. л. 5,89. Тираж 100 экз. Заказ 60.

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