

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

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

№ 1 (39)/2021



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>Баранова А. С.</i> Гуманистические идеи итальянских просветителей эпохи возрождения.....	7
<i>Гладейчук Е. В.</i> Подготовка преподавателей иностранного языка в Великобритании и Германии: подходы и модели	15
<i>Демидович М. И.</i> Эволюция педагогической практики студентов в условиях образовательных реформ	25
<i>Изместьева И. А.</i> Безопасное взаимодействие детей в Интернете как социолингвистическая проблема	33
<i>Капранова В. А.</i> Организация самостоятельной работы студентов по спецкурсу «Сравнительная педагогика»	42
<i>Карпович И. А.</i> Педагогическая деонтология как методологическая основа деонтологической готовности педагога	51
<i>Пионова Р. С.</i> Студенческое самоуправление: сущность, специфика, современный подход.....	58
<i>Пузенко И. Н.</i> Концептуальные положения обучения русскому языку как иностранному в учреждениях высшего образования нефилологических специальностей	70
<i>Старжинская Н. С., Палиева Т. В.</i> Полинациональный характер системы дошкольного воспитания в Беларуси в 20-е годы XX века: анализ архивных материалов и публикаций педагогических периодических изданий.....	77
<i>Усенко И. С.</i> Формирование у будущих учителей компетенции по педагогическому сопровождению тревожных учащихся.....	87
<i>Черникова Н. В.</i> Технология организации и подготовки студентов педагогических специальностей к летней педагогической практике	99

Психология

<i>Бубен В. С.</i> Ключевые социальные аспекты, формирующие личность современного студента	108
<i>Ганзеева Е. О.</i> Концептуальные модели устно-речевого восприятия в белорусской и зарубежной психологии.....	114
<i>Ерчак Н. Т., Бабарика З. В.</i> Когнитивно-стилевые особенности понимания юмористических фраз на русском и английском языках.....	121

Методика преподавания иностранных языков

<i>Головач Е. И.</i> Особенности проявления индивидуально-психологических характеристик взрослых обучающихся в процессе овладения ими говорением на иностранном языке.....	129
<i>Каминская И. С.</i> Организация самостоятельной работы студентов по методике преподавания русского языка как иностранного.....	139
<i>Кочукова А. С.</i> Основные этапы формирования метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению	145
<i>Тарасенко М. А.</i> Создание комплекса упражнений для обучения студентов письменному переводу на материале дипломатического дискурса.....	155

Наши юбиляры

Преданна своим идеалам.....	162
-----------------------------	-----

CONTENTS

Pedagogy

<i>Baranova A.</i> Humanistic Ideas of Italian Renaissance Educators	7
<i>Gladeichuk E.</i> Training of Foreign Language Teachers in Great Britain and Germany: Patterns and Approaches	15
<i>Demidovich M.</i> Evolution of Students' Teaching Practice in the Context of Educational Reforms.....	25
<i>Izmostyeva I.</i> Safe Interaction of Children on the Internet as a Sociolinguistic Problem.....	33
<i>Kapranova V.</i> Organization of Students' Autonomous Activity in the "Comparative Pedagogy" Course	42
<i>Karpovich I.</i> Pedagogical Deontology as a Methodological Basis for the Teacher's Deontological Readiness.....	51
<i>Pionova R.</i> Student's Self-administration: Essence, Aspects, Current Approach...	58
<i>Puzenko I.</i> Conceptual Strategies in Teaching Russian as a Foreign Language at Nonlinguistic Universities and Colleges.....	70
<i>Starzhynskaya N., Palieva T.</i> Polynational Character of the Preschool Education System in Belarus in the 1920s of the 20th Century: Analysis of Archival Materials and Publications in Pedagogical Periodicals	77
<i>Usenko I.</i> Developing Future Teachers' Competence for Pedagogical Support of Anxiety Students.....	87
<i>Chernikova N.</i> Technology of Organizing and Training the Students of Pedagogical Specialities for Summer Teaching Practice.....	99

Psychology

<i>Buben U.</i> Key Social Aspects Shaping the Personality of a Contemporary Student	108
---	-----

<i>Ganzeeva H.</i> Conceptual Models of Speech Perception in Belarusian and Foreign Psychology	114
<i>Yerchak N., Babarika Z.</i> Cognitive and Style Peculiarities of Understanding Russian and English Humorous Phrases.....	121

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Golovatch Y.</i> The Peculiarities of Adults' Individual Psychological Functions Manifestation in the Process of Foreign Language Speaking Skills Development	129
<i>Kaminskaya I.</i> Organization of the Students' Autonomous Activities in Methodology of Russian as a Foreign Language Teaching	139
<i>Kachukova A.</i> The Basic Stages of Students' Meta-Subject Competence Development in Teaching Oral Foreign Language Communication	145
<i>Tarassenko M.</i> Creation of a Complex of Exercises for Teaching Translation to University Students on the Material of Diplomatic Discourse.....	155

Our anniversaries

Loyal to Her Ideals.....	162
--------------------------	-----

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.017:378.14(045)

Баранова Алла Саввична
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Baranova Alla
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
albar55@mail.ru*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИТАЛЬЯНСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ

HUMANISTIC IDEAS OF ITALIAN RENAISSANCE EDUCATORS

В статье раскрыты гуманистические идеи итальянских просветителей эпохи Возрождения, которые придавали большое значение воспитанию нравственных качеств личности, просвещению, образованию, намечали практические пути к достижению нравственного идеала. Показана актуальность и современность мыслей итальянских просветителей о моральных добродетелях, об оптимизме, радости, жизнелюбии, раскрыты идеи гражданского гуманизма, которые необходимо использовать в воспитании молодежи.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *гуманизм; моральные добродетели; справедливость; отечество; ораторское искусство; гражданская деятельность; поэзия; искусство.*

The article reveals the humanistic ideas of the Italian enlighteners of the Renaissance, who attached great importance to the upbringing of the moral qualities of a person, to enlightenment, education, outlined practical ways to achieve the moral ideal. The relevance and modernity of the thoughts of Italian educators about moral virtues, about optimism, joy, love of life are shown, the ideas of civil humanism, which must be used in the education of young people, are revealed.

К e y w o r d s: *humanism; moral virtues; justice; fatherland; oratory; civil activity; poetry; arts.*

Историография, посвященная итальянскому Возрождению, – «область науки, которая справедливо может гордиться десятками имен блестящих ученых, научным соперничеством различных школ и направлений, выработкой высоких критериев качества научного труда» [1, с. 7]. Особенность педагогических воззрений итальянских просветителей состоит в гуманистической направленности художественного образования, определяющей человека как высшую ценность [2]. Итальянские просветители эпохи Возрождения придавали большое значение воспитанию нравственных качеств личности,

просвещению, образованию, поставили в центр всей системы образования гуманитарные знания, показали роль науки и образования для развития общества.

Просветители верили в природные силы человека, в его способность совершенствоваться, изменяться к лучшему. Леонардо Бруни Аретино во «Введении в науку о морали» представил и реализовал важную цель – наметить практические пути к достижению нравственного идеала. Смысл образования, главного условия нравственного совершенства, он видел в творческом освоении античной философии и новой, ренессансной культуры. Гуманист придавал большое значение моральной философии, видя в ней действенное орудие воспитания человека в духе гражданственности. Бруни поставил задачу создания новой «науки жизни» – светской этики, которая помогла бы человеку обрести счастье в земной жизни. Просветитель разделял моральные и интеллектуальные добродетели: «Моральные добродетели имеют отношение к чувствам и действиям, интеллектуальные же более касаются познания истины. Существует пять интеллектуальных добродетелей: мудрость, знание, опыт, понимание, искусство. Число же моральных добродетелей гораздо больше: сколько существует таких человеческих чувств, которые увлекают нас в сторону от истинного пути и уводят с него, столько же имеется и противоположных добродетелей, сопротивляющихся этим чувствам. Поэтому моральные добродетели имеют дело с трудностями и тяготами» [3, с. 57]. Бруни призывал исполнять общественные обязанности без ложного честолюбия. Безрассудную дерзость он не считал смелостью, а скорее безумием и опрометчивостью. Истинный разум, без которого никакая добродетель не могла бы существовать, требует успокоения души и ее ясности, гнев же волнует и раздражает, так что он губит и уродует не только способность к рассуждению, но также и состояние тела, достойное похвалы. Бруни подробно рассматривает такие моральные добродетели, как справедливость, воздержанность. Совершенная справедливость включает в себя всякую добродетель. Воздержанность требует, чтобы человек не совершал измены, не делал низостей, чтобы он не бежал с поля битвы, не дрался бы, не наносил оскорблений. Справедливым он считал то, что происходит в соответствии с законом.

Актуальными и современными являются мысли итальянских просветителей о жадности, богатстве, расточительности, скупости. Франческо Филельфо в «Флорентийских беседах об изгнании» в книге третьей «О бедности» отмечает, что ему не хотелось бы «столь решительно осуждать богатство, чтобы утверждать, что от него вообще следует отказаться и презреть его; тем более – если оно становится спутником достоинства и чести. Иной раз оно оказывается очень полезным и нам, и нашим близким, и всему государству» [3, с. 110]. В книге третьей «О бедности» представлен спор собеседников, выражаются различные точки зрения, взгляды, мысли относительно богатства и бедности, тем самым дается возможность сделать вывод самому читателю о пользе и вреде богатства и бедности, щедрости и скупости. Большое значение имеет вопрос о происхождении богатства и бедности, причинах жадности

и скупости, способах приобретения и использования богатства. Участник диспута Содерини отмечает, что богатство дает человеку все необходимое для жизни, для занятий искусством, интеллектуальной деятельностью, науками, приносит пользу, когда человек здоров и когда болен, на войне и в мирное время, а бедность толкает на всяческие преступления, кражи, казнокрадство, подлоги, грабежи, убийства. Другой участник диспута Леонардо соглашается с этим утверждением только в том случае, когда бедность оказывается спутницей бесчестных людей, которые были бы готовы на несравненно более гнусные и безбожные деяния, когда бы им сопутствовало богатство. Вместе с тем, отмечает Леонардо, «человеческий дух, отягощенный богатством, едва ли вообще может быть когда-либо спокойным. Ведь природа богатства состоит в том, что чем оно больше, тем сильнее тревожит и терзает душу, не позволяя ей никогда успокоиться» [3, с. 120]. В диспуте также подчеркивается роль воспитания для спокойного и радостного духа.

Работы Лоренцо Валлы отличаются оптимизмом, жизнелюбием. В них как важные ценности рассматриваются здоровье, материальное благополучие, латинский язык. В «Элеганциях» он рассматривал латинский язык в качестве «божественного злака, дающего пищу не телу, а душе. Ведь именно он научил все племена и народы тем искусствам, которые зовутся свободными, он научил наилучшим законам, он открыл людям путь ко всей мудрости, он, наконец, дал нам возможность более не зваться варварами» [3, с. 121]. В предисловии к четвертой книге «Элеганий» Лоренцо Валла призывает всех к чтению «мирских» книг. В ответ на обвинение в чтении и изучении такой литературы он приводит довод, что светские книги – это сочинения ораторов, историков, поэтов, философов, юристов, писателей. Гуманист защищает светские науки, необходимые для развития общества.

В сочинениях Джанноццо Манетти звучит призыв любить справедливость: «Любите справедливость, судьи земли. Поскольку мы будем говорить об этой знаменитой и необходимой добродетели справедливости, которой держится небо и управляется земля и ад, прежде всего нам следует знать, что есть справедливость сама по себе. Она является не чем иным, как вознаграждением добра и наказанием зла» [3, с. 138]. Справедливость дает спокойствие, богатство, славу, любовь соседей и расположение рода человеческого. Гуманист отмечает: «Когда же справедливость из-за многих страстей, произрастающих в душе человеческой, извращается, начинается мор, наступает бесплодие матери-земли и человеку отказано во всем, в чем он нуждается» [Там же]. Джанноццо Манетти различает справедливость, относящуюся к обмену и обращению и распределительную. Первая в большей степени касается торговли, купцов, ремесленников, цехов, корпораций. Распределительная справедливость связана с раздачей должностей, званий и почестей. Джанноццо Манетти ссылается на Платона, который был вдохновителем и сторонником учения, согласно которому каждый хороший гражданин должен участвовать в управлении своим городом, дабы дурные граждане не заняли место хороших» [3, с. 139].

В своих работах Маттео Пальмиери, рассуждая о справедливости, утверждает, что даже могущественное государство, если оно не основано на справедливости, то в течение короткого времени приходит в упадок. Гуманист отмечает, что все крупнейшие философы сходятся в том, что справедливость состоит в склонности души к сохранению общей пользы, к воздаянию каждому по его заслугам. Сама природа является первоначальной основой этой добродетели. Затем, появившись среди людей, она оказалась им полезной. Природный закон Маттео Пальмиери рассматривал как «совершенный разум, укорененный в каждом, свойственный всем, истинный, постоянный и вечный, везде, всегда и у всех народов один и тот же, бесконечный, неизменный и неоспоримый» [3, с. 143–144]. Высшими ценностями просветитель считает «чувство долга перед отечеством, почтение к родителям, любовь к детям, доброе отношение к родственникам и, наконец, всеобщая связь и благорасположение всего человеческого рода. Она же – причина благосостояния, порождающего добрые дела, щедрые милосердные поступки, помощь и поддержку. В зависимости от того, как человек все это делает, он обретает заслуги, почести, награды, либо позор, наказания, кары; и закономерно: среди людей почитаемые прославляются, наказанные же – расклевываются» [3, с. 144]. Просветительская позиция Маттео Пальмиери заключается в том, что он просил «запечатлеть в ваших душах, что без справедливости не может существовать не только город, но даже маленькая группа людей. Справедливость – основа согласия; согласие – основа порядка; порядок – основа спокойной и мирной жизни. Справедливость – единственная добродетель, содержащая в себе все другие добродетели» [3, с. 145]. Маттео Пальмиери был убежден в том, что справедливость управляет всеми добродетельными делами и поощряет их, справедливость помогает не ошибаться, проявлять благоразумие, обуздывать влечения, подчинять их разуму, помогает умеренности, скромности, последовательности, мужеству. Он призывал: «Весь народ государства старайтесь сохранить в единстве и всякое наше слово и дело направляйте к общему благу, пренебрегая частной выгодой и собственной пользой. Внимайте с благоразумием и не судите поверхностно, но выносите справедливый приговор» [3, с. 146].

Проблеме справедливости посвящены работы Донато Аччайуоли. Он отмечал: «Справедливость есть свойство, побуждающее наши души поступать праведно и воздавать каждому то, что ему полагается» [3, с. 148]. Просветитель утверждал, что «справедливость бывает разная. В одном случае она зовется основополагающей, или универсальной, и является упорядоченным соединением всех моральных добродетелей на благо другим и общее благо государства. В другом случае речь идет об особенной справедливости, одной из добродетелей, отличающейся по своей форме от всех других добродетелей и разделяющейся на справедливость распределительную и справедливость, относящуюся к обмену и обращению» [3, с. 148]. Донато Аччайуоли ссылается на учения древних философов, историков, поэтов, ораторов, которые полагали

основу всякого благоденствия в высшем и счастливом благе справедливости. Он также отмечает: «Если справедливость столь необходима для руководства одним человеком или небольшим домом, насколько же более нужна она для управления владениями, королевствами и республиками» [3, с. 149]. Просветитель подчеркнул, что несправедливость порождает несчастья, опустошения, ужасы, справедливость держит главенство над всеми моральными добродетелями, а несправедливость превосходит все другие пороки и недостатки. Донато Аччайуоли призывал к справедливости: «И вы, достойнейшие граждане и магистраты, укрепитесь в мысли о том, что она есть основа всякого общественного и частного благоденствия, устремите к ней все силы вашего ума как к истинной и счастливой цели всей вашей деятельности. Сказанное относится ко всем типам правления... Она – флаг добрых и справедливых граждан, преданных государству. Она – знамя, указывающее, каким должен быть лучший и совершенный тип правления» [3, с. 150–151].

В творческом наследии Кристофоро Ландино существенна этическая концепция, раскрывающая роль знаний, общественной пользы занятий наукой и ораторским искусством, которое он рассматривал как источник высшей пользы и украшения для свободной и хорошо управляемой республики, если только ему сопутствуют подлинная доблесть и добродетель. По его мнению, ораторское искусство способно обратить ненависть добрых граждан против происков дурных и содействовать их наказанию; оно способно защитить слабых и невинно осуждаемых от ложных подозрений; оно способно побудить народ, сам по себе медлительный и тяжелый на подъем, к совершению общепользных дел; предостеречь его от ошибок; разжечь его вражду к злоумышленникам и, наоборот, усмирить его гнев против добрых граждан; оно способно повелевать всеми бурными и пламенными движениями души, вызывая и подавляя их по мере необходимости. Кристофоро Ландино подчеркивает неразрывную связь красноречия и справедливости: «Красноречие собрало воедино людей, живших прежде наподобие диких зверей в чащах и пещерах, и подчинило их законам справедливости» [3, с. 194]. В своих работах он оставил яркое описание речи, языка, который побуждает к гражданской деятельности: «В самом деле, какое пение нежнее, какой музыкальный инструмент совершеннее, какая гармония приятнее, чем размеренная речь, сверкающая яркими словами, усыпанная глубокими и тонкими мыслями, полная сокровищ всякого рода» [3, с. 194]. Он призывал беречь и обогащать родной язык, который в немалой степени содействует воспитанию патриотических чувств: «Итак, уважаемые сограждане, приступайте к занятиям искусством, чтобы лелеять и обогащать родной язык, чтобы приобрести уважение и хвалу, чтобы быть полезным республике. Во славу красноречия можно говорить без конца. Заклучу тем, что нет для человека большего украшения в счастье и большего утешения в печали, чем эта наука» [3, с. 194]. Кристофоро Ландино отмечает значительную роль поэзии для развития государства и личности: «Поэзия не только снискала почет и сла-

ву отдельным частным людям, но и – в государствах со справедливым строем и у процветающих народов – всегда служила к пользе немалой, а к украшению величайшему» [3, с. 195]. Великую роль поэзии он видел в том, что она ранее других наук наставляла, воспитывала, улучшала нравы. Гуманист отмечает, что по памятникам письменности не найти народа столь древнего, ни государства столь старого, которые бы почти сразу по их возникновению не процвели поэтами. Так, в Греции не было историков тогда, когда Гомер описывал героическое время и битвы под Троей. Философы тогда не рассказывали о нравах, когда все тот же поэт преподавал все наставления, которые призывают нас к жизни достойной и счастливой. При этом поэт прекрасно излагает сведения, касающиеся управления государством или ведения войны, но и необходимые в частной жизни в мирное время. Просветитель отмечал великую пользу поэзии для ведения государственных дел, для воспитания нравов, также она дает огромное эстетическое наслаждение. Поэзия содержит наставления и образцы красивой речи и правильной жизни. Древнее поэтов никого нет, от них мы ожидаем пользы вместе с удовольствием. В работах Кристофоро Ландино подробно раскрывается понятие добродетелей духа в тесной связи с понятием блага. Он отмечает, что гражданская, деятельная жизнь заключается лишь в достойном поведении, которое проистекает из четырех источников – четырех добродетелей. Для жизни человеческой совершенно необходимы благоразумие, добро и зло, справедливость, воздающая должное каждому и тем самым приносящая неоценимый покой, необходима сила, вооружающая и ограждающая нас от всех ужасов и опасностей, а также умеренность, подобно прочной узде удерживающая от роскоши и пороков. Он приводит в пример Донато Аччайуоли, который обладал острым умом, легко проникавшим в суть вещей, был рачительным и бережливым хозяином, честным и бескорыстным гражданином, проявлял силу духа, благоразумие, добросовестность, Его испытанное красноречие и рассудительность побуждали отправлять его как ответственного посла к разным государям.

Кристофоро Ландино показал значительную роль просвещения, красноречия для развития культуры, цивилизации. Он убедительно показывает, что даже во времена седой древности тому, кто превосходил прочих красноречием и мудростью, легко было убеждать толпы людей, чтобы они покидали леса и пещеры, в которых жили порознь как дикие звери, и соединялись для совместной гражданской жизни в городах, управляемых ими сообща на основах природной правды и человеколюбивой взаимопомощи. В качестве примера он приводит поэта, древнегреческого певца Орфея Фракийского, который сладкими звуками своей кифары останавливал реки, передвигал камни, приручал медведей, львов и тигров – красота и глубокомыслие его речей усмиряли ярость неистовых душ, свирепость которых, как бурная река, не знает преград. Кристофоро Ландино подчеркивал огромную роль воспитания для совершенствования нравов: «Эти качества воспитывали грубые и неподатливые умы

неразвитых дикарей, смягчали гордыню и жестокосердие и насаждали дружелюбие, необходимое для общежития» [3, с. 208]. Роль просвещения он видел и в том, что каждый гражданин должен постоянно заниматься каким-нибудь ремеслом или наукой, обеспечивая себя и принося обществу пользу и уважение. Гуманист настолько глубоко постиг значение просвещения, воспитания, что сам решил обратиться к похвальным занятиям искусством с молодежью, стараясь не только учить, но и воспитывать ее, двадцать семь лет потратил он на эти занятия, считал их приятными и утешительными для своих сограждан, понимая, что их дети приступят к делам государства, уже приобретя умение хорошо говорить и правильно действовать. Кристофоро Ландино много лет преподавал поэтику и риторику во Флорентийском университете, комментировал сочинения Горацио, Вергилия, Данте, сонеты Петрарки. Комментирование сочинений этих выдающихся авторов он считал своим долгом перед отечеством. Он предлагал постичь всю огромность собранных знаний, порадоваться за великолепную отчизну, которую бог наградил таким даром и в постоянном чтении поэта находить украшение своих речей и источник разумной и праведной жизни, учености и человечности. Наряду с Фичино Ландино был одним из основателей Платоновской академии во Флоренции.

В творческом наследии Марсилио Фичино привлекает анализ моральных добродетелей, которыми должен обладать разумный и деятельный гражданин. Деяния, берущие начало в разуме и ближайшие к природе добродетели, он называл обязанностями. Моральными добродетелями просветитель считал справедливость, щедрость и великолепие. Основа справедливости – верность, постоянство и истинность в словах и делах. За справедливостью следуют благодеяние, щедрость, великолепие. Эти добродетели между собой различаются тем, что первая помогает советом, участием, словом, делом, способностями; другие же две больше связаны с денежными делами. Разницу между щедростью и великолепием Марсилио Фичино видел в том, что щедрость есть добродетель, все же сохраняющая умеренность в обычных частных тратах, а великолепие проявляется в больших общественных расходах. Рассуждая о том, можно ли предотвратить грядущие события, Марсилио Фичино утверждает, что хорошо сражаться с Фортуной оружием благоразумия, терпения и великодушия, но иногда лучше заключить с ней мир или перемирие, сообразовывая нашу волю с ее волей, и добровольно идти туда, куда она укажет, так как иначе она поведет тебя туда силой. Просветитель советовал согласовывать в себе силу, мудрость и желание. Он утверждал, что существует три образа жизни – созерцательная, активная и заполненная наслаждениями, а люди для достижения счастья избирают три пути, т.е. мудрость, силу и наслаждение. Под мудростью Марсилио Фичино понимал изучение свободных искусств и проведение досуга в благочестивых размышлениях, под силой понимал власть в гражданском и военном управлении, а также изобилие богатств, сияние славы и деятельную добродетель. В понятие *наслаждение* входили удовольствия пяти чувств,

а также пренебрежение к трудам и заботам. Марсилио Фичино подчеркивает, что к счастью ведут мудрость, сила и умеренные наслаждения. В сочинении «В чем состоит счастье, какие оно имеет ступени, о его вечности» гуманист рассматривает разные аспекты счастья. Он отмечает, что есть три вида блага, то есть блага Фортуны, тела и души. Блага Фортуны – это богатство, почести, известность и власть. Блага тела – это сила, здоровье и красота. Блага души делятся на блага неразумной и разумной частей души. К благам неразумной относятся восприимчивость и наслаждение чувств. Однако мелкие удовольствия и развлечения также не заполняют душу, которая по своему естественному влечению всегда ищет вещи более высокие. Некоторые хорошие качества разумной части души называются естественными благами, как-то: острый ум, память, смелая и готовая к действию воля.

Оптимизм, жизнелюбие просветителей эпохи Возрождения проявляется в том, чтобы радоваться жизни, ценить земные радости. Марсилио Фичино призывает радоваться жизни, он утверждает, что «радость – приправа не только к познанию, но также к самой жизни, которая, будучи лишена этого, кажется глупой и малоприятной. Радость более полна и совершенна, чем знание, ибо не каждый в процессе познания радуется, но всякий, кто радуется, по необходимости, при этом познает» [3, с. 225].

Анджело Полициано преподавал философию во Флорентийском университете, он верил в воспитательную роль просветительской деятельности, гуманитарных знаний, культуры, науки. Просветительскую деятельность он называл восхитительной, преобразующей умы и сердца людей: «Что может быть более восхитительным, чем, обращаясь ко множеству людей, настолько проникать в их сердца и умы, что побуждать их к тому, чего хочешь, или отвращать их от чего-нибудь по своему желанию, и иметь возможность либо смягчать, либо возбуждать все подобные чувства и в конечном счете властвовать над желаниями и настроениями людей» [3, с. 248].

Гуманистические идеи итальянских просветителей убеждают в актуальности и необходимости дальнейшего развития принципа гуманизма в образовании и воспитании на современном этапе развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина, Л. М. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: учебник для вузов / Л. М. Брагина. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 390 с.
2. Долгашева, М. В. Педагогическое наследие просветителей эпохи Возрождения в контексте развития художественного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Долгашева. – Чебоксары, 2009. – 23 с.
3. Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век) / под ред. Л. М. Брагиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 384 с.

Поступила в редакцию 05.04.2021

УДК 378.147:811(420+430)(045)

Гладейчук Екатерина Владимировна
магистрант

Минский государственный лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Gladeichuk Ekaterina
Master Student

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
katygladeychuk@gmail.com.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ: ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ

TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GERMANY AND GREAT BRITAIN: PATTERNS AND APPROACHES

В статье рассматриваются организационно-практические и методические аспекты подготовки преподавателей иностранного языка в британских и немецких университетах, обобщаются взгляды специалистов на данную проблему, характеризуются национальные модели подготовки специалистов в области языкового образования, анализируются особенности и сильные стороны, определяющие ее эффективность, раскрывается соотношение теоретического и практического компонентов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *иностраннный язык; педагогическое образование; подготовка учителей; учитель; школа; методическая подготовка; языковое образование.*

The article examines the organizational, practical and methodological aspects of the training of foreign language teachers in British and German universities, summarizes specialists' views on the problem, characterizes the national patterns of the training of specialists in the field of foreign language education, analyzes the features and strong points that determine its effectiveness, reveals the ratio of theoretical and practical components.

К e y w o r d s: *foreign language; teacher education; teacher training; teacher; school; methodological training; language education.*

Происходящие на современном этапе глобализационные процессы поставили перед человечеством сложные разноплановые задачи, одной из которых является эффективное обеспечение международной и межкультурной коммуникации. Ее решение предопределяется качеством языкового образования и тем, в какой мере оно обеспечивает готовность человека к иноязычному общению.

В настоящее время иностранные языки рассматриваются как социально-культурный феномен, их изучение направлено на социализацию человека во взаимосвязанном мире. Процесс обучения иностранным языкам является предметом исследования не только в отдельных государствах, но и на международном уровне. В минувшие десятилетия ЮНЕСКО, Советом Европы,

Европейским Союзом и другими авторитетными международными организациями были развернуты образовательные программы, цель которых состоит в обеспечении эффективной коммуникации между народами, говорящими на разных языках. Беспрецедентное внимание к современным иностранным языкам объясняется большой ролью, которую они играют в разрешении сложных общеевропейских социальных проблем на основе общих подходов.

За последние десятилетия в мировом образовательном пространстве произошел ряд событий (международные проекты, конференции, встречи, съезды, сессии), которые существенно повлияли на языковую политику, изменили программы, методы и средства преподавания и изучения языков. Приведем несколько примеров: представление 69 странами Генеральной Ассамблеи ООН Проекта резолюции об уважении к многоязычию (1999); проведение Всемирного Конгресса по языковой политике (Испания, 2002); принятие Генеральной конференцией ЮНЕСКО четырех резолюций в поддержку языкового разнообразия и многоязычного образования (2003); представление рекомендаций о развитии и использовании многоязычия и всеобщем доступе к киберпространству (2003) и др.

Во всех перечисленных документах постулируется тезис о привлечении внимания учителей иностранных языков и общественного мнения к образовательной миссии иностранного языка в условиях эволюционирующей системы социально-культурного измерения общения и сотрудничества. По мнению участников международных форумов, справиться с важнейшими задачами новой модели языкового образования смогут только учителя иностранных языков, получившие соответствующую подготовку. Этим объясняется необходимость переосмысления не только концепций языкового образования в условиях информатизации, но и высшего образования, в том числе совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Болонская декларация и послеболонские официальные документы (решения и резолюции Пражской конференции (2001 г.), Берлинской встречи министров, ответственных за высшее образование, (2003 г.), Бергенской конференции (2005 г.), Лондонской конференции (2007 г.), итоги саммитов в Бельгии (2009 г.) и Будапеште (2010 г.) и др.) определили вектор реформирования национальных образовательных систем европейского пространства. Значительные изменения произошли в моделях подготовки преподавателей иностранного языка. Рассмотрим их особенности на примере некоторых стран Европы.

В англоязычных научных трудах зарубежных авторов, как правило, используются два термина – *teacher education* (педагогическое образование) и *teacher training* (педагогическая подготовка). Сравнительный анализ показывает, что второй термин встречается гораздо чаще, что объясняется, на наш взгляд, его большей ориентацией на практическую деятельность. Согласно докладу независимой комиссии экспертов Терра Нова «Подготовка и прием на работу сотрудников Национального образования» (2015 г.) в Европе в настоящее

время существуют две системы подготовки педагогов [1]. Первая, наиболее распространенная модель подготовки, основывается на ранней ориентации на педагогическую деятельность и включает в себя теоретическую (академическую) подготовку по предмету и профессионально-педагогическую (практическую) составляющую, которые идут параллельно. Вторая модель, представленная всего лишь в пяти европейских странах (Франция, Италия, Испания, Венгрия и Кипр), предполагает первоначальную теоретическую подготовку в предметной области перед освоением профессионально-педагогических компетенций. Фактически речь идет о параллельной (синхронной) и последовательной моделях подготовки учителей иностранного языка.

Педагогическое образование в **Великобритании** исторически не связано с университетской академической традицией: подготовка будущих преподавателей иностранного языка традиционно осуществляется на педагогических отделениях вузов и в педагогических колледжах. Целью профессиональной подготовки учителя иностранного языка, по мнению британских исследователей, помимо языковой и методической подготовки, является формирование этнической толерантности.

В современной системе педагогического образования в Великобритании доминирует англосаксонская двухступенчатая модель, для которой характерно разделение образовательной программы на уровни «undergraduate» и «graduate». В Великобритании для будущих учителей предлагаются трех- и четырехгодичные программы обучения с присвоением степени бакалавра, после которых можно закончить 10-месячный магистерский курс. Программа подготовки достаточно гибкая и строится по модульной технологии. Для каждого обучающегося разрабатывается индивидуальная программа с учетом его предыдущего опыта. К изучению курса можно приступить в удобное время в течение учебного года [2, с. 63]. В с о д е р ж а н и е м о д у л я подготовки учителей иностранного языка в Великобритании входит изучение следующих аспектов: общий обзор развития методики преподавания английского языка, современные подходы и методы; структура урока иностранного языка; учебный кабинет: средства обучения и оборудование; управление учебным процессом; анализ и адаптация учебных материалов; технологии преподавания и обучения для различных учебных ситуаций и уровней; планирование занятий; формирование учебных навыков; тестирование в преподавании английского языка; разработка учебного плана и изучение потребностей учащихся; английский язык для специальных целей, английский язык для педагогической деятельности; преподавание в моно- и мультилингвальных классах; применение информационно-коммуникационных технологий, включая аудиовизуальные средства, в процессе преподавания иностранного языка; роль культуры и фоновых знаний в преподавании английского языка; непрерывное профессиональное развитие.

Особое место в программах подготовки учителей иностранного языка в странах Евросоюза занимает педагогическая практика, значимость которой

для повышения качества педагогического образования неоднократно подчеркивалась в документах общеевропейского уровня. В Великобритании существуют две модели организации практики. Первая модель предусматривает ее равномерное распределение по всем годам обучения, вторая модель предполагает концентрацию профессионально-методической подготовки на последнем году подготовки [3, с. 69]. В первом семестре первые три недели студенты проводят в колледже, на четвертой неделе начинают посещать занятия в школе сначала по два раза в неделю, а затем по четыре раза. В конце семестра студенты проходят пятинедельный блок практики. Во втором семестре большую часть времени они проводят в школе. Практикуется работа студентов в парах для наблюдения и рефлексии. Как правило, будущие учителя проходят четырехмесячную практику за рубежом. Чтобы получить статус учителя, необходимо пройти 120 дней школьной педагогической практики и 60 дней обучения в колледже.

В системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка большое значение имеют межкультурные обмены для повышения уровня коммуникативной компетенции: преподавание носителями языка, создание билингвальных школ, дистанционное обучение и др. Между педагогическими учебными заведениями Великобритании и континентальными учебными заведениями Европы заключаются договоры, на основании которых выпускники получают дипломы двух учебных заведений. Такая схема работает в Хомертон колледже Кембриджского университета, учебном центре Числхерст и колледже Святого Мартина Ланкастерского университета, педагогической школе Ноттингемского университета, колледже Вестминстера Оксфордского университета. Эти учебные заведения установили контакты с французскими университетами и наряду с дипломом о педагогической подготовке выпускники получают диплом по французскому языку. Кроме того, педагогическая школа Ноттингемского университета установила связи с педагогическими институтами Австрии (в Вене и Инсбруке) [4, с. 83].

В настоящее время особое внимание уделяется профессиональной подготовке педагогов к раннему обучению детей иностранным языкам. Будущему учителю иностранного языка, ориентированному на обучение детей 7–11 лет (уровень К-2 по британской системе), необходимо получить степень бакалавра по направлениям «Лингвистика», «Современные иностранные языки», «Образование» [5]. Основным требованием к методической подготовке учителя иностранного языка к раннему обучению детей является его способность всесторонне совершенствовать коммуникативные умения обучающихся. Учителю уже на данном этапе необходимо создавать фундамент для того, чтобы учащийся в дальнейшем смог получать образование и работать в другой стране [6].

Как правило, учитель, помимо иностранного языка, преподает и другие дисциплины, включенные в программу начального образования, что позволяет интегрировать предметные поля [7].

Экзаменационный центр Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment) разработал систему подготовки учителей иностранного языка, представленную различными курсами с возможностью аттестации в выбранной области и получением сертификатов, которые признаются во всем мире. На раннее обучение английскому языку детей, для которых этот язык не является родным, в содержании этой системы ориентирован дополнительный курс к программе «Обучение английскому как иностранному языку» – «Английский для детей» (обучение данной категории детей и подростков, Young Learner Extension to CELTA – Certificate in English Language Teaching to Adults). В курс входят теоретический блок (6 разделов, направленных на языковую и методическую подготовку), а также аттестационные мероприятия [8].

Таким образом, в Великобритании реализуется подготовка педагога начального образования, интегрирующего все предметы, включенные в программу (в том числе иностранный язык), с обеспечением последующего профессионального роста в системе повышения квалификации. Благодаря развитой системе доподготовки на базе государственных курсов и аттестационных центров обеспечивается стандартизация качества профессионального образования.

В университетах **Германии** разрабатываются и реализуются различные модели подготовки учителей. По мнению Р. Лассана, подобное многообразие моделей следует рассматривать не как недостаток, а как шанс для школ выбрать наиболее эффективную. Следует отметить, что в Германии никогда не существовало унифицированной модели подготовки учителей. Эта традиция была заложена еще в XIX в. ведущими немецкими педагогами (В. фон Гумбольдт, А. Дистервег и др.), которые были сторонниками альтернативных моделей подготовки учителей.

Подписание Болонской декларации, повлекшее за собой переход на многоуровневую модель – бакалавр/магистр, стало, по мнению З. Блёмке, важнейшим изменением за всю историю подготовки учителей в Германии. Однако не все федеральные земли перешли на такую модель подготовки, предпочитая косметическое реформирование традиционной модели. Реализуемые модели по подготовке учителей можно разделить на интегративную и последовательную (многоуровневую). Контроль за процессом обучения педагогических кадров в университете и соответствие образовательных программ региональным требованиям к профессии «учитель» осуществляется Министерством образования и культуры каждой федеральной земли.

В структуре подготовки педагогических кадров выделяется 3 этапа: обучение в университете (высшей педагогической школе), педагогическая практика (референдарий), повышение квалификации учителей [9, с. 88]. В настоящее время подготовка учителей иностранного языка в Германии осуществляется в 15 высших учебных заведениях: университетах, педагогических и профессиональных школах. Для того, чтобы поступить в университет на специальность

учителя иностранного языка, необходим школьный аттестат, сертификат о сдаче языкового теста и документ о прохождении 10-недельной практики в школе в качестве ассистента учителя.

Учителей иностранного языка готовят на филологических факультетах, где они изучают языкознание, литературоведение, страноведение, дидактику, лингвистику. В отдельных университетах в число изучаемых предметов входят такие предметы, как «Введение в специальность», «Перевод», «Редактирование текста», «Основы филологических знаний». В некоторых университетах или высших школах Германии уделяют больше внимания языковой практике (письменной и устной коммуникации) – в Триерском и Гельдербергском университетах, социальной компетенции и социальной работе – в университетах Северного Рейна-Вестфалии, межкультурной компетенции – в Берлинском Свободном университете. В качестве дополнительной (третьей) специальности на том же факультете можно изучать издательское дело, логопедию, дополнительный иностранный язык.

Особенностью подготовки учителей в Германии является то, что специализация учителей осуществляется не только в зависимости от преподаваемых предметов, но и от типа школы, в которой эти предметы будущий учитель будет преподавать. Подготовка учителей для начальной школы (1–4-й год обучения), средней возрастной ступени I (5–10-й год обучения) и старшей ступени II (11–13-й год обучения) осуществляется дифференцированно. В большинстве земель (кроме Северного Рейна-Вестфалии) наблюдается тенденция более дробной организации подготовки учителей для определенного типа школы: начальной школы, основной школы, реальной школы, гимназии, профессиональной школы, а также педагогических кадров по специальности «Коррекционная педагогика» [9, с. 87]. Конференцией министров культуры федеральных земель были выделены 6 типов специализации учителей, которые признаются во всех землях: 1) учитель начальной школы; 2) учитель начальной школы и средних классов некоторых типов школ; 3) учитель средних классов всех или некоторых типов школ; 4) учитель старших классов (по общеобразовательным предметам) или учитель гимназии; 5) учитель старших классов (по специальным предметам) или учитель профессиональной школы; 6) учитель специальных школ (для детей со специальными потребностями) [10, с. 73].

Цель подготовки педагога, осуществляющего раннее обучение иностранным языкам в системе высшего образования Германии, – подготовка специалиста, способного сочетать развитие коммуникативной компетенции и языкового сознания, учитывая особенности языковой политики, педагогические и дидактические условия обучения [11].

Раннее обучение иностранным языкам практикуется уже на этапе дошкольного образования, а начало преподавания иностранного языка в школе варьируется в зависимости от региона (чаще с 8–10 лет). В качестве учителя

иностранный язык в начальной школе может работать учитель-педагог средней школы со знанием двух языков, а также педагог начального образования, выбравший иностранный язык в качестве одного из основных предметов в своем индивидуальном плане, или уже имеющий профессиональный опыт учитель начальной школы, получивший дополнительную языковую подготовку.

Подготовка учителя иностранного языка для начальной школы в Германии имеет много общего с ранее описанным британским опытом, однако ее характеризует большая ориентация на лингвистическую составляющую. В результате не все специалисты получают соответствующую психолого-педагогическую подготовку для работы с младшими школьниками. Несомненным преимуществом является развитая система наставничества и прохождения внутренней и международной практик [7, с. 152].

Содержание подготовки педагогических кадров в университете составляют четыре образовательных блока: *специальные дисциплины* (будущие предметы преподавания), *методика преподавания данных предметов*, *общие педагогические дисциплины* (педагогика, психология) и *практика*. Срок университетского обучения для педагогических специальностей, включая экзамены и выпускную работу, составляет 9–10 семестров + рефендариат (12–24 месяца).

Обучение на первом курсе подразумевает общую подготовку: изучаются религия, этика, педагогика начальной и основной школы, литература разных веков, введение в дидактику иностранного языка, обзор педагогических средств, методов, история, политология, социология, естественные науки, основные базовые вопросы по воспитанию и образованию в школе. На втором курсе изучают методику преподавания тех предметов, которые изучались на первом. Начиная с третьего курса идет подготовка, целью которой является обеспечение учителей знаниями в области методики преподавания основного предмета, который они выбрали как профилирующий, в соответствии со спецификой предмета и особенностями процесса обучения в школе. Используются разнообразные формы обучения: лекции, семинары, пропедевтические курсы, коллоквиумы, практические занятия, работа в малых группах, различные виды дискуссий, спецкурсы. Весь учебный материал объединен в модули: тематические, самостоятельные, ограниченные временем изучения, которые оцениваются с помощью зачетных единиц (кредитов). При обучении в бакалавриате 3–4 недели отводятся на ознакомительную практику в школах разного типа, которая предусматривает посещение практических занятий во внеаудиторное время, позволяющее ознакомиться с особенностями профессиональной деятельности двух-трех типов школ. Такая организация процесса подготовки призвана систематизировать и улучшить педагогическую и методическую подготовку будущих учителей, мотивировать на реальные потребности их профессиональной деятельности, помочь выбрать тип школы, в которой они будут работать.

После ознакомительной практики (например, в Свободном университете Берлина) по набранным студентом баллам определяют, в каком типе школы он будет стажироваться во время рефендариата и какими компетенциями он должен обладать, чтобы успешно сдать государственный экзамен. Студент с 60 баллами стажировается в начальной школе или в гимназии в 7–9 классе, получает необходимые компетенции в области специальных предметов (педагогика, методика), языкознания, литературоведения, медиакомпетенции. Студент с 120 баллами может выбрать старшие классы (до 12) или профессиональную школу; он получает более глубокие знания в области педагогики, методики (исследования и труды). На основании приобретенных знаний и школьного опыта молодые учителя готовятся к самостоятельной дидактической модернизации урока и самопрезентации.

С четвертого курса студенты изучают педагогическое мастерство, спецкурсы по педагогике, по методике преподавания второго предмета, по языкознанию, по медиа- и литературоведению, по школьному делу (образовательно-воспитательный процесс, компетентностно-ориентированный урок). Во втором семестре 4 курса студенты проходят практику в школе по основной и дополнительной специальностям и педагогике начальной школы. По окончании практики предусмотрена защита бакалаврской работы и экзамен.

Пятый курс является подготовкой к магистерскому экзамену и педагогической практике, во время которой студенты применяют знания, полученные в ходе изучения теоретического курса методики преподавания по основной и дополнительной специальностям. Они также ведут дневник, который необходимо предъявить на защите во время экзамена, а также пишут магистерскую работу (по основной или дополнительной специальности). При успешной сдаче экзамена студенты получают степень «магистра гуманитарных или естественных наук» (MA), «степень магистра образования» (Med), или степень «европейский магистр в межкультурном образовательном пространстве» (European Master in Intercultural Education, Берлин, факультет педагогики) [10, с. 73].

Диплом магистра является допуском ко второй фазе обучения – рефендариату (подготовительная служба перед вступлением в должность учителя), которая длится от 12 до 24 месяцев. Рефендариат включает в себя вводные мероприятия, посещение уроков других учителей, проведение уроков под руководством методиста, самостоятельные уроки и семинары по методике и дидактике, где анализируется полученный опыт, проводятся презентации открытых уроков перед группой. После окончания рефендариата сдается второй государственный экзамен, который подтверждает способность кандидата самостоятельно организовывать учебный процесс на должности учителя. После этого учитель либо подает заявление о приеме на работу в школу либо продолжает заниматься наукой до получения академической степени.

Анализ системы подготовки будущих учителей иностранного языка в двух странах позволяет сделать выводы о некоторых преимуществах немецкой системы, которые заключаются в усиленном практическом аспекте подготовки. Так, десятидневная практика в школе в качестве ассистента учителя, необходимая для поступления в университет, помогает решить, насколько абитуриент пригоден к профессии. Прохождение практики в школах разного типа не только позволяет улучшить методическую подготовку будущего учителя, но и сориентировать его на тип школы, в которой он будет работать. Практическая направленность форм обучения (лекции, семинары, практические языковые занятия, коллоквиумы, работа в малых группах, спецкурсы и др.), отсутствие загруженности теоретическим материалом и дисциплинами, которые не относятся к типу школы, позволяют сконцентрироваться на совершенствовании профессиональных компетенций, необходимых для педагогической деятельности на конкретной ступени образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад независимой комиссии экспертов Терра Нова «Подготовка и приём на работу сотрудников Национального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://tnova.fr/system/contents/files/000/001/054/original/10092015_-_Recrutement_et_la_fomation_des_personnels_de_1_Education_nationale.pdf?1441976752. – Дата доступа : 14.04.2021.
2. Хмель, О. А. Современные подходы к подготовке учителей иностранного языка в странах Европейского союза / О. А. Хмель // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 7. – С. 61–65.
3. Бондаренко, Е. Н. Педагогическая практика в вузах Англии / Е. Н. Бондаренко // Народная асвета. – 2005. – № 7. – С. 67–69.
4. Сабирова, Д. Р. Подготовка учителя иностранного языка в педагогических учебных заведениях Великобритании // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 81–86.
5. National Careers Service: Job profiles: EFL teacher. [Electronic resource]. – Mode of access : <https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/advice/planning/jobprofiles/Pages/eflteacher.aspx>. – Date of access : 14.04.2021.
6. Department for Education, Government of the UK (2013). Statutory guidance. National curriculum in England: languages programmes of study. Published 11 September 2013 [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study>. – Date of access : 14.04.2021.

7. *Радионова, Н. Ф.* Зарубежный опыт профессиональной подготовки педагогов к раннему обучению детей иностранным языкам / Н. Ф. Радионова, М. В. Кропачева-Соболевская // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2015. – № 1 (42). – С. 151–155.
8. Cambridge English Language Assessment. Teaching qualifications and courses. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/>. – Date of access : 14.04.2021.
9. *Ананин, Д. П.* Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германия / Д. П. Ананин // Образование и наука. – 2010. – № 1 (69). – С. 85–93.
10. *Сидорук, О. Ю.* Система подготовки учителей иностранного языка в образовательном пространстве современной Германии / О. Ю. Сидорук // The European association of pedagogues and psychologists «Science». – «The UNITY OF SCIENCE» April, 2015. – Direction 1: «Pedagogic sciences», С. 72–75.
11. *Kubaneck-German, A.* Early language programmes in Germany / A. Kubaneck-German // M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), An Early Start: young learners and modern languages in Europe and beyond. – Graz: European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe Publishing. – С. 59–69.

Поступила в редакцию 21.05.2021

УДК 378.147.88 (045)

Демидович Михаил Иванович
старший преподаватель кафедры
педагогики

*Минский государственный лингвистический
университет*
г. Минск, Беларусь

Demidovich Mihail
Senior Lecturer of the Department
of Pedagogy

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
ivanna1825@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

EVOLUTION OF STUDENTS' TEACHING PRACTICE IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS

В статье раскрывается эволюция педагогической практики студентов под влиянием образовательных реформ, выделяются и характеризуются этапы ее развития в системе подготовки педагогических кадров в рамках советского и постсоветского периодов, анализируются отличительные особенности, недостатки и проблемы организации педагогической практики, обобщаются взгляды специалистов, раскрывается динамика и специфика трансформационных процессов в практической подготовке будущих учителей.

К л ю ч е в ы е с л о в а: педагогическая практика, будущие учителя, эволюция, периодизация, исторические этапы.

The article reveals the evolution of students' teaching practice under the influence of educational reforms, identifies and characterizes the stages of its development in the system of teacher training within the Soviet and post-Soviet periods, analyzes the distinctive features, shortcomings and problems of the organization of pedagogical practice, summarizes the views of specialists, reveals the dynamics and specifics of transformational processes in the practical training of future teachers.

K e y w o r d s: teaching practice, future teachers, evolution, periodization, historical stages.

Осмысление современного состояния педагогической практики, путей ее модернизации невозможно без обращения к истории проблемы. В научной литературе неоднократно предпринимались попытки периодизации педагогической практики (В. П. Горленко, 2002, Н. М. Мкртчян, 2007). *Периодизация* – это особого рода систематизация, которая заключается в условном делении исторического процесса на определенные хронологические периоды, которые имеют те или иные отличительные особенности. Периодизации отличаются в зависимости от избранного основания (критерия). В качестве критерия мы выбрали образовательные реформы. В исследовании мы исходили из того, что, в о - п е р в ы х, развитие педагогического образования и педагогической

практики как ее неотъемлемого элемента осуществляется под влиянием образовательных реформ и определяется текущими задачами, стоящими перед системой образования; во-вторых, организация педагогической практики подвержена постоянным изменениям в зависимости от концепции подготовки учителя, которая находит отражение в государственной политике в сфере образования; в-третьих, динамика трансформационных процессов и их направленность, подходы к организации педагогической практики варьируются в разные исторические периоды.

Ретроспективный анализ позволил выделить пять преемственно связанных между собой этапов эволюции педагогической практики с 1918 г. по настоящее время и охарактеризовать специфику трансформационных изменений в ее организации. Отметим, что предложенная нами периодизация тесно связана с образовательными реформами, проводившимися в советский и постсоветский период, поскольку они затрагивали все звенья системы образования, в т. ч. систему подготовки педагогических кадров.

Первый, *поисковый*, этап охватывает временные рамки с 1918 по 1931 годы. На всем его протяжении велся поиск подходов к организации педагогической практики будущих учителей. Среди педагогических высших учебных заведений того времени (учительских институтов, педагогических институтов, педагогических факультетов университетов) отсутствовало единство в понимании целей и задач педагогической практики. Поскольку учебные планы не предусматривали времени на прохождение педагогической практики, ею занимались на добровольной основе все желающие. Зачастую практика подменялась культурно-просветительской работой [1, с. 28].

Уже в 20-е г. осознавалась значимость практической подготовки будущих учителей, однако ее содержание трактовалось по-разному даже известными педагогами: просветительская работа с населением, выполнение студентами различных практических упражнений, посещение школ. Отсутствие единого подхода к педагогической практике обуславливало формальный характер ее проведения на местах. Неопределенное положение с педагогической практикой, прежде всего, объяснялось тем обстоятельством, что структура системы среднего и высшего образования в Советской России в 20-е гг. XX в. была нестабильной: постоянно менялись сроки обучения, содержание образования, отсутствовали единые учебные планы и программы. Как следствие, соотношение теоретической и практической составляющих педагогической подготовки учителей было подвержено постоянным изменениям.

В конце 20-х гг. XX в. в советской системе образования впервые был поставлен вопрос об организации непрерывной педагогической практики студентов. В 1929 г. Наркомпрос РСФСР издал распоряжение для государственных университетов и институтов «О непрерывной педагогической практике», согласно которому студент-практикант должен был вовлекаться во все аспекты жизни школы: наблюдать за педагогическим процессом, организовывать и проверять письменные работы учеников, быть помощником

учителя, участвовать в антирелигиозном воспитании школьников. Летом 1923 г. вышла инструкция «О практике студентов ВУЗов», установившая общие сроки практики от 2 до 4 месяцев в году независимо от получаемой специальности. В соответствии с инструкцией вузы впервые начали проводить летнюю педагогическую практику [2, с. 16]. Несмотря на принятые документы, педагогическая практика вплоть до 1930 г. подменялась производственной и общественно-политической работой.

В 30-е г. в периодической печати появились первые научные статьи по вопросам организации педагогической практики будущих учителей, в которых обращалось внимание на ее серьезные недостатки: непродуманную организацию, пассивный характер, отрыв теории от практики, формальное руководство, промахи в планировании, непродуманность заданий (иногда задания для студентов сводились к проведению различного рода анкетирования школьников), сжатые сроки [3].

Второй, *реорганизационный*, этап (1932–1957 гг.) в развитии педагогической практики студентов связан с реформой советской школы, выходом постановлений СНК «Об учебных программах в начальной и средней школе» (1932) и Наркомпроса «Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и техникумах» (1932). С 1933 г. статус педагогической практики как неотъемлемой части учебного процесса официально закрепился в Уставе высшей школы СССР. Педвузам предлагалось ввести педпрактику в учебный план, начиная с III курса, и выделить на эти цели до 30–40% учебного времени. Были уточнены задачи и содержание педагогической практики, осуществлено ее разделение на два вида: общепедагогическую и методическую. Повысилась роль кафедры педагогики в организации и проведении педагогической практики.

Принятые меры положительно сказались на практической подготовке будущих учителей. Вместе с тем существовал ряд недостатков в организации практики, в первую очередь, несоответствие теоретического материала, изучаемого студентами в аудитории, содержанию практической работы в школе; формализм; слабая подготовка студентов к проведению учебно-воспитательной работы с учащимися. В ходе практики будущие учителя испытывали серьезные затруднения в проведении внеклассной воспитательной работы: они не обладали достаточными умениями по организации детского коллектива, индивидуальной работы с отстающими школьниками, рационального использования учебного времени на уроках [4, с. 117].

Для усиления воспитательного аспекта педагогической практики в 1949 г. Министерством высшего образования РСФСР был принят комплекс мер. Во-первых, была утверждена новая программа практики [5], во-вторых, продолжалась работа по внедрению в учебный процесс вуза новых видов практик (в 1951 г. на вторых курсах всех факультетов пединститутов была введена воспитательная практика в объеме 68 часов). Большое внимание стало уделяться летней педагогической практике будущих учителей.

В 50-е гг. XX в. система подготовки учителей в СССР совершенствовалась. В 1955 г. Министерство просвещения СССР издало новую инструкцию по педагогической практике студентов пединститутов, согласно которой усилился ее воспитательный аспект [6]. Если раньше студенты должны были разработать и провести воспитательное мероприятие, то теперь вместо разового мероприятия была введена система вхождения в воспитательную работу школы, ориентированная на овладение студентами азами воспитательной деятельности в детском коллективе. Нововведение практически сразу вызвало отклики в научной печати. Многие педагоги положительно отзывались о нововведениях, считая, что педагогическая практика должна быть активной [7, с. 15]. Вместе с тем стало очевидным различие в подходах к организации и проведению педагогической практики в пединститутах и университетах СССР. Согласно инструкции 1955 г., в университетах проведение непрерывной практики имело рекомендательный характер, в то время как в педагогических институтах осуществлялся возврат к системе непрерывной педагогической практики.

Третий, *стабилизационный*, этап (1958–1991 гг.) связан с упрочением положения педагогической практики в системе педагогического образования. Принятый в 1958 г. «Закон об укреплении связи с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования в СССР» обозначил курс на повышение уровня практической подготовки будущего учителя за счет установки на непрерывность и систематичность педагогической практики, а также введения новых ее видов (общественно-полезная, стажерская). С 1959 г. педпрактика студентов пединститутов проводилась на всех годах обучения, начиная со 2-го полугодия I курса. Если по III курс включительно она проходила без отрыва от учебных занятий, то на IV курсе практика стала носить обучающий характер (проведение и анализ пробных уроков), а на V курсе стала стажерской (выполнение всего спектра работы учителя).

Педагогическая практика в вузе приобрела четкую структуру, стабильное содержание, продуманную методическую поддержку студентов-практикантов. Усилилась идеологическая составляющая в практической подготовке будущего учителя в условиях расширения влияния пионерской и комсомольской организаций в школе. Анализ показывает, что в этот период времени в сфере практической подготовки будущего учителя проявилась тенденция на сочетание комплексного подхода с идейно-политическим, что соответствовало духу эпохи [8, с. 339, 341].

В 70-е гг. XX в. проблемы педпрактики стали предметом научных дискуссий. В стране прошли Всесоюзное совещание преподавателей вузов (Белгород, 1972), научно-практические конференции (Москва, 1976), на которых был обобщен передовой педагогический опыт организации и проведения педагогической практики с целью его распространения.

В 80-е гг. XX в. в условиях подготовки и реализации школьной реформы (1984 г.) продолжалась работа по логическому упорядочению основных видов и форм деятельности практикантов в школе. Министерство высшего

и среднего специального образования СССР утвердило новую инструкцию по педагогической практике. Отсутствовавшая ранее практика студентов I–III курсов была введена в учебные планы университетов (по 4 часа в неделю). Устанавливалась следующая структура педагогической практики: *ознакомительная* для первокурсников (перед практикой читался теоретический курс «Введение в специальность и профессию преподавателя»), на втором курсе практика связывалась с преподаванием общей психологии, на третьем курсе проводилась *летняя педагогическая*, на IV и V курсе – *учебно-воспитательная практика* [9, с. 20]. Если педагогические институты первоначально старались придерживаться этой инструкции в целях сохранения преемственности педагогической практики, то университеты практически сразу отошли от нее. Со временем и пединституты стали от нее отказываться [10, с. 94]. В дальнейшем значительных изменений в порядке проведения педагогической практики студентов вплоть до распада СССР не наблюдалось.

Таким образом, период начала 60-х – конца 80-х гг. XX в. являлся наиболее стабильным и благоприятным в плане совершенствования педагогической практики будущих учителей, именно в это время был создан ее «каркас», ставший в последующем основой для дальнейшего развития.

Распад СССР, создание на постсоветском пространстве независимых государств, политический и социально-экономический кризис общества, реорганизация национальных образовательных систем и их звеньев обусловили *кризисный* этап (1992–1999) развития педагогической практики как элемента педагогического образования. В условиях стихийно формируемого рынка педагогические вузы наравне с другими учебными заведениями оказались в ситуации, где главной задачей было сохранить себя. На постсоветском образовательном пространстве отдельные педагогические вузы стали открывать непрофильные специальности, готовить юристов, экономистов, менеджеров, чья подготовка привлекала внебюджетные средства. Ряд вузов, став университетами, создавали внутри себя институты педагогики и психологии.

В условиях реформирования системы среднего и высшего профессионального образования научный интерес к проблеме организации педагогической практики не ослаб. Предпринимались попытки переосмысления основ организации педагогической практики в новых условиях, получившие отражение в научных исследованиях и в вузовских концепциях. В 1994 г. на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины была проведена республиканская научно-практическая конференция «Развитие научных основ совершенствования педагогической практики», в рамках которой обсуждались проблемы педагогической практики и пути их решения [11].

В 90-е г. XX в. педагогическая практика студентов в белорусских вузах продолжила осуществляться по традиционной схеме, оставшейся в наследство от советского периода. Вместе с тем были внесены некоторые изменения: с переходом на многоуровневую систему подготовки педагогических кадров

появилась магистерская практика студентов, наметились тенденции к наделянию администрации вузов полномочиями изменять содержание и сроки педагогической практики студентов и проводить ее с учетом специфики вузов и факультетов.

В рамках реорганизации системы педагогической подготовки кадров в 90-е гг. XX в. предпринимались попытки переосмысления научных и организационных основ педагогической практики, обращения к прогрессивному опыту, локального поиска инновационных подходов, сочетания традиций и очаговых инноваций. Модернизация носила узкую направленность, мозаичный, зачастую непоследовательный характер и ограничивалась рамками отдельных факультетов университетов.

Новый, *модернизационный*, этап (1999–по н/в) развития педагогической практики как элемента педагогической подготовки связан с Болонским процессом. Проблемы повышения качества подготовки студентов к педагогической профессии приобрели особую остроту в европейском регионе в связи с реализацией положений Болонского процесса, принятием новых образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, созданием модели выпускника, владеющего определенным перечнем компетенций.

В мае 2013 г. во Франкфурте-на-Майне (ФРГ) членами Ассоциации ректоров педагогических университетов Европы (25 ректоров из 11 стран, включая Республику Беларусь) был принят и подписан документ «Педагогическая Конституция Европы», предусматривающий создание единой ценностной и методологической платформы подготовки нового учителя для объединенной Европы XXI века. Документ устанавливает основные параметры педагогического образования, принципы согласованной трансуниверситетской политики, регламентирует педагогическую деятельность и общий механизм подготовки педагогических кадров в европейском регионе. В документе не только подчеркивается значение педагогической практики как основы эффективной подготовки будущего учителя, но и указывается на необходимость ее глубокой модернизации, обеспечения непрерывности и последовательности внедрения таких ее видов, как ознакомительная, культурологическая, воспитательная, учебная, преддипломная (предметная) практики [12].

Педагогическое образование в первом десятилетии XXI в. продолжало развиваться в логике 1990-х гг. под определяющим влиянием все тех же объективных факторов: необходимости самосохранения в условиях снижения социально-экономического и культурного статуса педагогической профессии, недостаточного бюджетного финансирования, жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг. К началу XXI в. назрела необходимость разработки новой нормативно-правовой базы, отражающей изменившиеся реалии образования, в т.ч. педагогического, в частности, нормативных документов, регулирующих вопросы содержания и проведения педагогической практики.

В 2000 г. Совет Министров Республики Беларусь утвердил Концепцию развития педагогического образования в Республике Беларусь и Программу ее реализации [13]. Согласно требованиям данных документов, ведущие вузы страны должны были разработать положение о педагогической практике в системе непрерывного педагогического образования. Уже в ноябре 2000 г. введено в действие новое Положение о производственной практике студентов высших учебных заведений [14]. Данный документ и его редакции 2005 и 2010 гг. предусматривают, что организацией и проведением педагогической практики студентов занимаются вузы в соответствии с образовательными стандартами высшего образования, типовыми учебными планами и учебными планами по специальностям, а также в соответствии с законодательством Республики Беларусь. Педагогическая практика во всех вузах страны разделилась на учебную и производственную. Были определены задачи практики, вопросы, связанные с руководством работой студентов в период практики, оплатой труда руководителей практики и другие организационные моменты, факультеты и кафедры были наделены полномочиями разрабатывать учебные программы по разным видам практики. Вузы стали обладать определенным суверенитетом в организации педагогической практики студентов.

Большую активность в этом вопросе проявляли кафедры педагогики столичных и региональных университетов, осуществляющих подготовку студентов педагогических специальностей. В работах (учебных пособиях, статьях, методических рекомендациях) освещались концептуальные подходы и опыт организации непрерывной педагогической практики, раскрывались структура и содержание различных видов практики, содержались образцы оформления отчетной документации и методические разработки в помощь студентам-практикантам.

Предпринятые усилия по совершенствованию педагогической практики будущих учителей в первое десятилетие XXI в. позволили повысить ее качество.

Подытоживая вышеизложенное, можно отметить, что на протяжении десятилетий в системе подготовки педагогических кадров не прекращался поиск оптимальной организации педагогической практики будущих учителей. Как свидетельствуют материалы нашего исследования, данный поиск интенсифицируется в период образовательных реформ, что обусловлено пересмотром системы подготовки педагогических кадров. Ретроспективный анализ отечественного опыта свидетельствует, что к настоящему времени наработаны общие подходы к организации практической подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / *О. А. Абдуллина.* – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. О практике студентов ВУЗов : инструкция Наркомпроса, ВЦСПС и Наркомтруда, 2 июня 1923 г. // Еженедельник Народного комиссариата просвещения. – 1923. – № 2. – С. 16–17.
3. *Кабанов, П.* О педагогической практике в педвузах / П. Кабанов // Педагогическое образование. – 1933. – № 1. – С. 25–27.
4. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей : сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина ; редкол. : В. А. Сластенин (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИ, 1987. – 138 с.
5. Программа по педагогической практике (по специальному предмету, методике, педагогике, психологии) : утв. М-вом высш. образования РСФСР / сост. С. Н. Полянский [и др.]. – М., 1949. – 17 с.
6. Инструкция об организации и проведении педагогической практики студентов педагогических институтов : утв. метод. упр. М-ва высш. образования СССР 28.06.1955. – М., 1955 – 15 с.
7. *Иванов, С. И.* О постановке педагогической практики в педагогических институтах / С. И. Иванов // Докл. АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 43 с.
8. *Седова, Н. В.* Историческая ретроспектива практик студентов педагогических вузов / Н. В. Седова, В. А. Седов // Вест. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 338–343.
9. Инструкция по педагогической практике студентов педагогических университетов : утв. приказом М-ва высш. и сред. спец. образования СССР 13.06. 1986, № 446. – М., 1986. – 26 с.
10. *Горленко, В. П.* Педагогическая практика студентов : развитие научных основ / В. П. Горленко ; под ред. И. Ф. Харламова. – Минск : Университетское, 2002. – 296 с.
11. Развіцце навуковых асноў удасканалення педагагічнай практыкі : рэкамендацыі рэсп. навук.-практ. канф., праведзенай на базе Гомельскага дзярж. ун-та імя Ф. Скарыны 18–19 кастр. 1994 г. / склад. І. Ф. Харламаў, В. П. Горленка. – Гомель, 1994. – 14 с.
12. Practice in the system of training a new teacher [Electronic resource] // Pedagogical Constitution of Europe. – Mode of access : <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt 2013.pdf>. – Date of access : 14.04.2021.
13. Об утверждении программы реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 25 окт. 2000 г; № 47// Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – №114. – 8 /4352.
14. Об утверждении Положения о производственной практике студентов высших учебных заведений Республики Беларусь : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2000 г., № 1823 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – № 114. – 5/4671.

Поступила в редакцию 30.03.2021

УДК 811.161.1

Изместьева Ирина Алексеевна
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка,
литературы и лингвокриминалистики

Izmestyeva Irina
Habilitation Doctor of Philology,
Professor of the Department of Russian
Language, Literature and Linguocriminalistics

*Тольяттинский государственный универси-
тет*
г. Тольятти, Российская Федерация

Togliatti State University
Togliatti, Russian Federation
iz-irina@mail.ru

БЕЗОПАСНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ В ИНТЕРНЕТЕ КАК СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

SAFE INTERACTION OF CHILDREN ON THE INTERNET AS A SOCIOLINGUISTIC PROBLEM

Статья посвящена актуальной проблеме современного общества – общению несовершеннолетних со взрослыми на сексуальную тему в Интернете. Подобная коммуникация разрушает духовные основания и морально-нравственные ориентиры ребенка. Проблема находится в центре внимания родителей, педагогов, лингвистов, психологов и правоохранительных органов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *секстинг; насилие в интернете; несовершеннолетние; вербальное и невербальное воздействие; любовь.*

The article is devoted to the current problem of modern society – communication of minors with adults on a sexual topic on the Internet. Similar communication destroys the spiritual bases and moral reference points of the child. The problem is in the spotlight of parents, teachers, linguists, psychologists and law enforcement agencies.

K e y w o r d s: *sexting; online violence; minors; verbal and nonverbal exposure; love.*

Общение в Интернете имеет различные основания, связанные с желанием реализовать социальные и гендерные запросы общества. Исследователями проанализированы особенности виртуальной переписки, которые позволяют молодым людям преодолеть барьеры общения, остаться анонимным или вымышленным собеседником, поднять любые темы, рассказать о своих проблемах, завести новые знакомства, обменяться фотографиями и пр. [1]. При всех положительных сторонах коммуникации в Интернете отмечены отрицательные, провокационные моменты: подросток подвергается воздействию опасной или несоответствующей возрасту информации, он вступает в общение с преступниками и психически нездоровыми людьми, вовлекается на сайты суицидальной, экстремистской, секстантской направленности, втяги-

вается в игровые компьютерные сети, подвергается кибербуллингу и под. [2; 3; 4; 5; 6]. Отмечены признаки интернет-зависимости, которые встречаются у российских школьников значительно чаще, чем у их европейских сверстников [7].

Коммуникация на тему *секстинг* между взрослым и ребенком осмыслена как экстремальная ситуация, так как совершаются развратные действия по отношению к ребенку [8]. Причиной участия ребенка в экстремальной коммуникации считается «недостаточный уровень социальной и психологической сформированности ребенка как субъекта, личности (особенно его мотивационных, морально-психологических, эмоционально-волевых качеств), педагогическая запущенность (недостаток образованности, воспитанности, обученности, развитости) и др.» [2]. Результатом подобной коммуникации становится ухудшение здоровья ребенка, психологическая травма, полученная при сексуальном общении, склонение к непосредственному сексуальному контакту. Вовлеченность в сексуальную коммуникацию приводит к тому, что ребенок чаще всего не может самостоятельно справиться с возникшей ситуацией, ему необходима помощь окружающих. Президент РФ В. Путин обозначил проблему безопасности детей в Интернете как острую проблему современного общества [9].

Изучение материалов в жанре подросткового секстинга показало рассмотрение этой проблемы в нескольких аспектах. Во-первых, имеют место юридические тонкости при решении проблемы секстинга. Так, Ю. А. Островецкая обобщает вопросы уголовно-правовой охраны половой неприкосновенности несовершеннолетних, изучает действия сексуального характера и развратные действия по отношению к лицам, не достигшим шестнадцатилетнего возраста [10]. Е. А. Алиева, О. Ю. Антонов рассматривают особенности проведения судебной экспертизы текстов, созданных в жанре секстинга [8; 11]. Было подчеркнуто, что «действующее уголовное законодательство в недостаточной мере защищает несовершеннолетних (особенно детей в возрасте до 12 лет) от секстинга как разновидности развратных действий, которые совершаются посредством интернет-технологий» [12].

Во-вторых, отмечена потребность подростков обсуждать в сети с анонимным собеседником свои любовные увлечения, переживания, первый сексуальный опыт. Е. Г. Дозорцева и А. С. Медведева рассматривают сексуальный онлайн-груминг в психологическом аспекте и как вид сексуальной эксплуатации несовершеннолетних, ученые обобщают наблюдения зарубежных и отечественных авторов, работы которых посвящены онлайн грумингу, задачам психолого-лингвистической экспертизы [13; 14]. Г. У. Солдатова и ее команда проводят социологический опрос детей и подростков по проблеме сексуального домогательства со стороны взрослого в интернете, обращают внимание на условия информационно-коммуникативной среды, которая влияет на психоло-

гическое развитие ребенка [3; 4; 15; 16]. Иллюзия защищенности в результате анонимной игровой ситуации [17] снимает для ребенка психологические преграды взаимодействия на сексуальную тему.

В-третьих, языковые особенности общения в интернете на тему секса описаны с позиций лингвистической экспертизы. Н. С. Бельская подчеркивает, что цель переписки и содержание сообщений на сексуальную тему по отношению к несовершеннолетнему связаны с удовлетворением половых потребностей взрослого. Для реализации замысла использованы эксплицитные сообщения, которые выражают прямые сексуальные смыслы. Речевые формулы передают волеизъявление взрослого, сообщается о деталях и действиях сексуального характера, демонстрируются и описываются половые органы, пересылаются фото и видео материалы, от несовершеннолетних требуется совершить действия сексуального характера и др. [18]. Сделанные наблюдения Н. С. Бельской и других специалистов ориентированы на судебную лингвистическую экспертизу [19].

В исследованиях Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой, посвященных описанию рисков подростков в Интернете, были отмечены низкие возможности контроля со стороны родителей. Ученые обозначили следующие стратегии родительской медиации: 1) беседы родителей с ребенком о безопасном поведении в Интернете, 2) присутствие родителей при пользовании ребенком Интернетом, 3) проверка сайтов, которые посещает ребенок, 4) техническое ограничение доступа к некоторым сайтам. Было выявлено, что «собственные возможности подростков по обеспечению своей безопасности в Рунете, так и возможности родителей относительно невелики <...> Родители, часто видя необходимость своего вмешательства, нередко не обладают достаточными инструментами для этого, не информированы о том, как определить какой индивидуальный подход нужен ребенку, и отдают предпочтение стратегии запретов и ограничений. Такого рода действия могут препятствовать присвоению Интернета ребенком как психологического “орудия”, открывающего не только риски, но и возможности для совладания. Более того, в случае “универсалов” такие действия приводят к парадоксальным результатам – активному поиску “запретных” плодов. Эти результаты делают актуальными вопросы диагностики и развития цифровой компетентности подростков, родителей и учителей» [16].

Поставленная проблема обучения несовершеннолетних, учителей и родителей интернет-безопасности может быть частично решена в школьной практике в том случае, если пользователи сетей помимо психологической, социальной подготовленности к коммуникации, будут владеть информацией языкового уровня.

Школьным педагогам при проведении внеклассных мероприятий среди учащихся и на родительских собраниях следует обратить внимание на особенности коммуникации детей в интернете на тему секса. В жанре секстинга

собеседником ребенка выступает анонимный пользователь, который намеренно скрывает свой внешний вид, пол, возраст, род занятий. Опыт проведения психолого-лингвистической экспертизы показал, все взрослые собеседники представлялись сверстниками, юношами и девушками в возрасте от 25 лет до 35 лет. Присланные взрослым фотографии и видео, которые должны были служить подтверждением реального собеседника, также содержали ложные сведения.

Игровая ситуация (например, участие в кастинге; опрос представителя фирмы колготок, нижнего белья и пр.; приглашение к общению – *Мне скучно, а тебе? Давай пообщаемся, Я тоже занимаюсь гимнастикой* и пр.) позволяет снимать ответственность с обоих коммуникантов, так как существует возможность в любой момент удалить переписку, отказаться от общения или заблокировать адресата.

Иллюзия дружбы [20] и любви в интернет-переписке взрослого и ребенка подменяет реальные отношения среди сверстников и приводит к интернет-зависимости. Ребенок получает внимание путем комплиментов и положительной оценки его внешности и сексуальности взамен на услуги в виде сообщений, фотографий, видеоматериалов сексуального содержания. Условиями общения выступают любопытство, желание нравиться, коммерческие предложения, жертвенная позиция как результат принуждения и угрозы. Ребенок попадает в эмоционально-психологическую зависимость от коммуникации со взрослым и, как следствие, становится участником сексуального взаимодействия, получает сексуальный опыт.

Педагоги, родители и подростки должны иметь представление о структуре жанра секстинга. Так, переписка на сексуальную тему состоит из трех частей: 1) знакомство и приглашение к общению, 2) провокационное взаимодействие с ребенком на тему секса вербальными и невербальными средствами языка; 3) возможен переход общения из виртуального пространства в реальное или прекращение коммуникации.

Для установления контакта взрослый собеседник прибегает к типичным языковым формулам приветствия и положительной самопрезентации: *я нормальный, не бойся меня; я люблю молоденьких и неопытных; я хочу* (обозначены сексуальные желания адресанта). Взрослый представляется заинтересованным собеседником, восхищенным внешностью подростка (*ты красивая, у тебя красивая грудь, ты милая, очаровательная* и под.). Сближающему общению служит использование устойчивых формул вежливости и комплимента, картинки «позитивное настроение». Взрослый в мягкой форме уточняет сведения о месте проживания ребенка, его возрасте, родителях и сфере интересов. Вопросно-ответная форма общения (*ты пробовала? знаешь про это? у тебя было?*) помогает привлечь внимание ребенка к теме, установить доверительные отношения, получить необходимые сведения и оказать воздействие на несовершеннолетнего.

Основной этап переписки направлен на вовлечение подростка в обсуждение темы секса, просмотр фото и видеоматериалов порнографического содержания, склонение к фотографированию в обнаженном виде и пр. Принуждение к общению может иметь прямой и открытый характер, подростку предлагается *пошалить, рассказать, что он знает о сексе*. Вопросительные предложения содержат в себе прямой вопрос: *Ты о сексе много чего знаешь?; Порнушку смотришь?; Ты знаешь как получить удовольствие и остаться девственной для своего парня?; Ты когда-нибудь видела порно фото?* и др., поделиться опытом (*как это было*), сфотографировать себя в обнаженном виде, принять нужные позы, продемонстрировать определенные действия и пр. Взрослый нередко прибегает к скрытым формам вовлечения несовершеннолетнего в тему секса, предлагая подростку различные способы заработать деньги, голоса, даже материальную помощь взамен на некоторые услуги.

Приглашение к диалогу на тему секса для подростков обозначено введением лексики тематического поля «Секс» и предложением *пошалить, попробовать, сфотографировать, сделать видео*. Объект воздействия указывается в уменьшительно-ласкательной форме в прямом значении или жаргонном, грубо-просторечном употреблении.

Взрослый собеседник демонстрирует свою осведомленность в вопросах секса и подчеркивает значимость секса для ребенка (*пора получить такой опыт, я тебе сейчас покажу, объясню, тебе понравится*). Нейтрализация настороженности и недоверия к взрослому собеседнику осуществляется путем ссылки на знакомых, друзей, одноклассников, родственников; склонение к активному общению передано с помощью различных лексико-грамматических побудительных конструкций (*фоткай, жду, ты могла бы еще...*) и описательных средств, позволяющих обменяться эмоциональными переживаниями на тему общения (*хорошо! я хочу, глажу, ласкаю, я кричу* и под.).

При самых различных способах вовлечения подростка отмечается обучающая часть переписки, когда вводится пояснение значений жаргонных номинаций половой сферы. Активная фаза переписки сопровождается вербальной и невербальной оценкой сексуального взаимодействия, когда взрослый восторженно оценивает присланные ребенком видео и фотоматериалы и сам охотно делится своим эмоциональным состоянием, предлагает ребенку испытать сексуальное возбуждение: *напиши, что почувствовала, пришли видео, как ты...* и под. Основная часть переписки наполнена восклицаниями (*Мне хорошо!* и пр.), вопросами (*Тебя это возбуждает?* и под.), пожеланиями (*я так хочу, чтобы ты ...*), приказами (*фоткай, жду* и под.).

Ответная реакция подростка бывает различной: отказ от коммуникации (*нет, отстань* и пр.), принудительное участие из-за страха огласки (*еще три сделаю, только не отсылай*), активное участие (*покажи, у меня не получается*). Хотя в большинстве случаев коммуникация обрывается, имели место факты реальных встреч для сексуального общения взрослого с подростком.

Педагогам следует обратить особое внимание родителей и учащихся на лингвистические основания переписки. Например, сообщения между взрослым и ребенком, как правило, представляют собой поликодовый текст, в который включены лексика тематического поля «Секс», отражающая прямое или жаргонное наименование половых органов и действий сексуального характера, различные картинки, смайлики, символы, которые поддерживают эмоциональную тональность переписки и нередко передают или намекают на сексуальные смыслы. Взрослый намеренно использует пропуск лексем секса, которые легко восстанавливаются из контекста переписки, так как невербальная часть содержит видео и фотоматериалы порнографического содержания и помогает понять вербальный контекст сообщений.

Нередко в самом начале переписки взрослый осторожно задает вопросы «про это»: *Хочешь, поговорим про это? У тебя это было? Устойчивое выражение содержит намек, который легко раскодируется подростком. Думается, что использование фразы «про это» (т.е. про секс) связано не только с формой диалога, когда в устной речи пропуски информации носят непреднамеренный характер. Взрослый собеседник, как правило, осторожно ведет коммуникацию, избегая указания на цель общения, и лишь убедившись, что подросток проявляет интерес к теме, вводит номинацию половых органов в уменьшительно-ласкательной или жаргонной номинации, предлагает сексуальное взаимодействие.*

В ситуации психологического давления на ребенка и авторитета взрослого происходит формирование аморального образа мужчины-отца. Например, была проанализирована переписка взрослого с девочками, который утверждал в сознании несовершеннолетних тлетворную модель поведения отца к дочери: *Ты тоже по дому в трусиках щеголяешь? Моя дочка так делает. Меня это возбуждает; Называй меня папой. Папочка любит молоденьких и неопытных и под.*

Переписка взрослого и несовершеннолетнего в зависимости от возраста и готовности ребенка к подобной коммуникации различна по временной протяженности. Не все структурные составляющие переписки проявляются в полной мере, однако сложившаяся коммуникация между взрослым и ребенком, как показала экспертная практика, могла быть растянута на несколько лет. Секс по смс разыгрывался по модели: приветствие – комплимент – признание в любви – сексуальное взаимодействие – напоминание о необходимости стереть переписку, не сообщать маме. Подобная модель коммуникации повторялась на протяжении длительного периода общения.

Когда взрослый на провокационном этапе общения передает свои намерения, то есть реализует цель получить сексуальное возбуждение от переписки, то актуализируется тематическое поле «Секс», и в первую очередь лексемы *любить, любовь (я тебя люблю – и я тебя)*, которые выступают сигналом к непосредственному обсуждению обозначенной темы. Ключевыми единицами,

которые раскрывают семантику любви в жанре секстинга, становятся номинации половых органов уменьшительной, заискивающе-ласкательной окрашенности, жаргонного обозначения; глаголы сексуального действия нейтральные по окрашенности, а также жаргонного и грубого употребления. В зависимости от степени вовлеченности подростка в коммуникацию и готовности участвовать к ней, отмечается со стороны взрослого использование бранных слов и выражений, которые выступают средствами эмоциональной реакции на виртуальный сексуальный контакт или в качестве гневно-раздражительной реакции на отказ от коммуникации.

Таким образом, педагоги и родители должны владеть информацией о структурном и языковом содержании текстов в жанре секстинга; иметь представление о способах вербального и невербального воздействия на подростка; понимать семантику любви в контексте общения взрослого и подростка (используемая лексема *любить* актуализирует значение я хочу тебя 'испытывать сексуальное влечение к кому-л., желать интимной связи, физической близости' [21]); понимать опасность переписки между взрослым и ребенком, которая сводится к достижению преступного умысла взрослого – получить удовлетворение половых потребностей.

Проведенный лингвистический анализ текстов в жанре секстинга и представленный материал позволил обозначить тематическое направление работы педагогов во внеурочное время с подростками и родителями на тему сексуальной безопасности в виртуальном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Якоба, И. А. Влияние виртуальных социальных сетей на молодежь / И. А. Якоба // Вестник ИрГТУ. – 2011. – № 3. – С. 287–292.
2. Пазухина, С. В. Подходы к классификации экстремальных ситуаций, возникающих в жизнедеятельности младшего школьника [Электронный ресурс] / С. В. Пазухина // Концепт. – 2013. – № 09 (сентябрь). – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2013/13177.htm>. – Дата доступа : 03.03.2021.
3. Солдатова, Г. У. Жестокий опыт / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, М. И. Лебешева // Дети в информационном обществе. – 2012. – № 12. – С. 26–35.
4. Солдатова, Г. У. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 71–83.
5. Madigan, S. Prevalence of Multiple Forms of Sexting Behavior Among Youth. A Systematic Review and Meta-analysis [Electronic resource] / S. Madigan, A. Ly, C. L. Rash, J. R. Temple // *Jama Pediatrics*. – 2018. – Apr 1;172(4): 327–335. – Mode of access : <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2673719>. – Date of access : 09.12.2020. DOI: 10.1001/jamapediatrics.

6. *Wolak, J.* Internet-initiated Sex Crimes against Minors: Implications for Prevention Based on Findings from a National Study [Electronic resource] / J. Wolak, D. Finkelhor, K. Mitchell // *Journal of Adolescent Health*. – 2004. – № 35. – Mode of access : <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV71.pdf>. – Date of access : 03.03.2021.
7. *Марарица, Л. В.* Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности [Электронный ресурс] / Л. В. Марарица, Н. А. Антонова, К. Ю. Ерицяи // *Петербургский психологический журнал*. – 2013. – № 5. – Режим доступа : <https://ppj.spbpro.ru/psy/issue/view/7>. – Дата доступа : 03.03.2021.
8. *Антонов, О. Ю.* Особенности использования специальных знаний в области лингвистики при изучении электронной переписки в ходе расследования половых преступлений в отношении несовершеннолетних / О. Ю. Антонов // *Вестн. Ун-та им. О. Е. Кутафина (МГЮА)*. – 2018. – № 7. – С. 42–52.
9. *Латухина, К.* Путин потребовал защитить детей от угроз для их жизни, исходящих из интернета [Электронный ресурс] / К. Латухина // *Российская газета – Столичный выпуск № 46(8397)*. – Режим доступа : <https://rg.ru/2021/03/03/putin-potreboval-zashchitit-detej-ot-ugroz-dlia-ih-zhizni-ishodiashchih-iz-interneta.html>. – Дата доступа : 03.03.2021.
10. *Островецкая, Ю. А.* Ненасильственные сексуальные посягательства в отношении несовершеннолетних / Ю. А. Островецкая. – М.: ЮРЛИТИНФОРМ, 2018. – 160 с.
11. *Алиева, Е. А.* Сеть Интернет как средство совершения развратных действий / Е. А. Алиева // *Пробелы в российском законодательстве*. – 2017. – № 4. – С. 180–182.
12. *Туркулец, В. А.* Секстинг в отношении несовершеннолетних: уголовно-правовой и виктимологический аспекты / В. А. Туркулец // *Юридические исследования*. – 2020. – № 5. – С. 1–11. DOI: 10.25136/2409-7136.2020.5.33125.
13. *Дозорцева, Е. Г.* Сексуальный онлайн груминг как объект психологического исследования / Е. Г. Дозорцева, А. С. Медведева // *Психология и право*. – 2019(9). – № 2. – С. 250–263.
14. *Медведева, А. С.* Характеристики онлайн груминга как вида сексуальной эксплуатации несовершеннолетних (по результатам анализа переписок взрослых и детей в сети Интернет) / А. С. Медведева, Е. Г. Дозорцева // *Психология и право*. – 2019. – Том 9. – № 4. – С. 161–173.
15. *Солдатова, Г.* Дети России онлайн. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России [Электронный ресурс] / Г. Солдатова, Е. Рассказова, Е. Зотова, М. Лебешева, П. Роггендорф. – Режим доступа : <http://psypublic.com/assets/files/EU-Kids-Online-II-in-Russia.pdf>. – Дата доступа : 08.01.2021.
16. *Солдатова, Г. У.* Безопасность подростков в интернете: риски, совладание и родительская медиация [Электронный ресурс] / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // *Национальный психологический журнал*. – 2014. – № 3 (15). – С. 39–51. – Режим доступа : <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=5051>. – Дата обращения : 03.03.2021.

-
17. *Солдатова, Г. У.* Роль родителей в повышении безопасности ребенка в интернете: классификация и сопоставительный анализ / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 3–14.
 18. *Бельская, Н. С.* Речевой жанр секстинга в судебной лингвистической экспертизе интернет-коммуникации при расследовании преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности / Н. С. Бельская // Вестн. Кемеровского гос. ун-та. – 2015. – № 1 (61). – Т. 2. – С. 170–176.
 19. *Пашина, Е. А.* Опыт лингвистического анализа по делам о преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы личности / Е. А. Пашина // Теория и практика судебной экспертизы. – 2016. – № 4 (44). – С. 62–65.
 20. *Щекотуров, А. В.* Net-дружба в структуре конструирования виртуальной идентичности подростков / А. В. Щекотуров // Социология. Психология. Философия. Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 3 (1). – С. 441–445.
 21. *Химик, В. В.* Толковый словарь русской разговорно-обиходной речи: в двух томах. Т. 1: А-Н / В. В. Химик. – СПб.: Златоуст, 2017. – 525 с.

Поступила в редакцию 27.05.2021

УДК 378.147.88 (045)

Капранова Вера Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики

*Минский государственный лингвистический
университет*
г. Минск, Беларусь

Kapranova Vera
Habilitated Doctor of Pedagogy, Professor,
Head of the Department of Pedagogy

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
veanka@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦКУРСУ «СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

ORGANIZATION OF STUDENTS' AUTONOMOUS ACTIVITY IN THE "COMPARATIVE PEDAGOGY" COURSE

В статье рассматриваются организационные и методические аспекты самостоятельной работы студентов по спецкурсу «Сравнительная педагогика», который изучается студентами педагогических специальностей на 2-м курсе МГЛУ. Раскрываются особенности данной дисциплины, этапы и алгоритм деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов, характеризуются условия, обеспечивающие ее эффективную реализацию, анализируются возможности, которые следует учитывать при работе с обучающимися.

Ключевые слова: *сравнительная педагогика; самостоятельная работа студентов; методика организации; формы контроля.*

The article deals with the organizational and methodological aspects of students' autonomous activity in the special course "Comparative Pedagogy", which is studied by students of pedagogical specialties in the 2nd year of MSLU. The article reveals the features of this discipline, the stages and algorithm of the teacher's activity in organizing students' autonomous learning, describes the conditions that ensure its effective implementation, analyzes the opportunities that should be taken into account when working with students.

Key words: *comparative pedagogy; students' autonomous activity; methods of organization; forms of control.*

В образовательном процессе высшей школы одной из актуальных проблем является организация эффективной *самостоятельной работы студентов* (СРС). Применительно к педагогическим дисциплинам самостоятельная работа студентов имеет свои особенности. При ее организации в учреждении высшего образования педагогического профиля важно учитывать:

- специфику педагогической дисциплины: особый характер научно-педагогических знаний и практических умений, включающий достаточно высо-

кий 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.) [1; 2].

Сравнительная педагогика – это одна из старейших отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в начале XIX века. Как научное направление сравнительная педагогика занимает лидирующее положение среди наиболее развивающихся областей педагогического знания. Причины ее растущей популярности заключаются не только в общепризнанной актуальности сравнительно-педагогических исследований, их содействии процессам глобализации и демократизации мирового сообщества, активному диалогу культур, но и в том, что в современных реалиях решение важнейших вопросов в сфере образования невозможно без знания общемировых и региональных тенденций, подходов, наработанных образовательными системами других стран. Как самостоятельная отрасль педагогического знания сравнительная педагогика является посредником между теорией и эмпирическими исследованиями. Ее значение состоит не столько в открытии новых фактов, сколько в научном объяснении уже найденных.

Как учебная дисциплина сравнительная педагогика имеет свой научный аппарат и проблемное поле (табл. 1). Она является дисциплиной по выбору и читается студентам II курса факультетов педагогических специальностей МГЛУ в объеме 24 часа аудиторных занятий и содержит 28 часов самостоятельной работы. При организации СРС необходимо учитывать два важнейших обстоятельства: во-первых, мы имеем дело со студентами младших курсов, которые только учатся работать самостоятельно в университетском формате; во-вторых, учебная дисциплина «Сравнительная педагогика» занимает особое место в системе подготовки будущих учителей. Она читается после прохождения учебной дисциплины «История педагогики» (I курс) параллельно с изучением базового курса «Педагогика» (II курс).

Т а б л и ц а 1

Сравнительная педагогика
(объект, предмет, задачи, методы, источники исследования) [3, с. 7–15]

Объект, предмет	Научно-теоретические задачи	Методы исследования	Источники исследования
<p><i>Объект</i> – образование в глобальном, региональном и национальном масштабе.</p> <p><i>Предмет</i> – сравнительный анализ состояния, тенденций и закономерностей развития отечественного и зарубежного педагогического опыта</p>	<p>1) анализ и описание фактов, отображающих процесс развития образования в различных странах;</p> <p>2) классификация и сравнительный анализ количественных и качественных данных о развитии образования в различных странах;</p> <p>3) выявление закономерностей и тенденций развития образования в различных странах;</p> <p>4) прогнозирование возможных путей развития образования;</p> <p>5) сравнение и сопоставление достижений и недостатков образования за рубежом</p>	<ul style="list-style-type: none"> • описательный • исторический • социологический • статистический • сравнительно-сопоставительный и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием; • национальные концепции и программы развития образования; • педагогические энциклопедии, словари; • учебные планы и программы; • монографии, учебные пособия; • зарубежная и отечественная педагогическая периодика; • статистические данные; • интернет-источники

В ходе организации самостоятельной работы студентов по спецкурсу «Сравнительная педагогика» нами решались следующие задачи:

- углубить и расширить профессиональные знания о системах образования в мире;
- сформировать интерес к сравнительно-педагогическому знанию, изучению зарубежного педагогического опыта;
- расширить научный кругозор, эрудицию, вооружить студентов методами и приемами научного познания;
- развивать умения сравнивать и сопоставлять педагогические явления, выявлять общее и особенное, делать педагогически обоснованные выводы.

По мнению российского компаративиста А. Н. Джурицкого, в результате освоения дисциплины «Сравнительная педагогика» студент должен:

знать – методологию сравнительно-педагогических исследований; сущность основных идей, концепций и теорий в мировой педагогике; особенности современного этапа развития образования в мире; особенности педагогического процесса в условиях мультикультурализма;

уметь – критически оценивать идеи и практику образования за рубежом; системно анализировать и выбирать педагогические концепции; применять на практике полученные знания о мировой педагогике и образовании; учитывать социальный, культурный, национальный контекст обучения и воспитания;

владеть – навыками сравнительного анализа теории и практики образования; способами ориентации в профессиональных источниках информации; способами установления контактов с субъектами образовательного процесса мультикультурной образовательной среды [4, с. 12].

Все вышеизложенное существенно влияет на характер организации и методику СРС при изучении спецкурса, которая должна быть поэтапной и обоснованной, опирающейся на разнообразие форм [5, с. 17]. В ходе изучения спецкурса по сравнительной педагогике нами были апробированы различные формы самостоятельной работы студентов:

- рефераты по проблеме («М. А. Жюльен – основоположник сравнительной педагогики», «Известные ученые-компаративисты», «Частная школа: плюсы и минусы», «Итон как образец частной школы»);

- эссе («Актуальные проблемы сравнительной педагогики», «Образовательные реформы: условия эффективности», «PISA-2015: итоги и выводы», «Современная белорусская школа в цифрах и фактах» и др.);

- обзор материалов интернет-сайтов по проблемам развития образования за рубежом;

- заполнение таблиц по сравнению образовательных систем различных стран, их звеньев, типов учреждений образования и т.п.;

- аннотация на публикации в СМИ по проблеме сравнительной педагогики;

- индивидуальные творческие работы (презентации, слайды, видеоролики и т.д.);

- составление глоссария основных понятий по сравнительной педагогике;

- поиск ответов на проблемные вопросы;

- подготовка и выступление с докладами на студенческих конференциях;

- рефлексия (анализ и описание того, что изменилось в моем представлении о роли и значении зарубежного опыта в развитии национального образования).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня СРС: репродуктивный (тренировочный); реконструктивный; творческий. В таблице 2 представлены уровни СРС и их характеристика по таким параметрам, как особенности учебно-познавательной деятельности, цель и содержание самостоятельной работы студентов по дисциплине «Сравнительная педагогика».

Т а б л и ц а 2

Уровни СРС и их характеристика

Уровни СРС	Особенности познавательной деятельности	Цель СРС	Содержание СРС
Репродуктивный	Узнавание, осмысление, запоминание	Закрепление знаний, формирование умений, навыков	Выполнение работ по образцу (заполнение таблиц, схем)
Реконструктивный	Развитие умений планирования, организации учебно-познавательной деятельности	Обучение студентов основам самостоятельного планирования и организации собственного учебного труда	На основе изучения первоисточников, составление плана, тезисов ответа, аннотирование, выполнение рефератов
Творческий	Развитие аналитических и сравнительно-сопоставительных умений	Обучение основам творчества, перспективного планирования в соответствии с логикой организации научного исследования.	Анализ проблемной ситуации, поиск ее решения; развитие умений самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные работы)

Для эффективной организации СРС необходима не только качественная учебно-методическая база, но и грамотное методическое сопровождение. Мы исходили из того, что решающая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Наибольшие трудности в организации самостоятельной работы связаны с отсутствием у некоторых студентов навыков работы с первоисточниками, особенно иноязычными, умения планировать, четко и ясно излагать свои мысли, учитывать индивидуальные особенности своей умственной деятельности и физиологические возможности. Поэтому одна из первых задач вузовского преподавателя – научить студентов рациональным приемам организации самостоятельной работы. Студентов, находящихся на репродуктивном уровне работы, целесообразно обучить реализации отдельных видов деятельности, например, работе над определением, сравнением, обобщением; организации деятельности по подготовке к семинару и практическому занятию и т.д. Для

этого можно использовать специальные памятки, в которых приведены рекомендации по выполнению того или иного вида деятельности, а также, схемы, инструктаж и т.д.

Основная задача организации СРС заключается в создании психолого-дидактических условий для развития интеллектуальной инициативы и мышления на учебных занятиях. Основным принципом организации СРС должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального пассивного выполнения учебных заданий к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Таким образом, в результате самостоятельной работы студент должен научиться самостоятельно и осмысленно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, использовать основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы развивать в дальнейшем умение непрерывно повышать свою квалификацию.

Традиционно в деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студента выделяются следующие этапы: 1) информационный; 2) организационно-деятельностный (операционный); 3) ориентировочно-коррекционный (или обратной связи); 4) контрольно-оценочный. Все выделенные этапы важны, однако следует особо подчеркнуть значение контрольно-оценочного этапа, так как недостаточно организовать СРС, важно ее контролировать и оценивать. Общеизвестно, что контроль и оценка результатов самостоятельной работы включают в себя две составляющие: самоконтроль и самооценка самого студента и контроль (оценка) преподавателя.

Как показал наш опыт, наиболее эффективными формами контроля за самостоятельной работой студентов, являются: понятийный диктант, презентация и защита группового проекта, контрольный тест, ответы на проблемные вопросы.

Поскольку выполнение самостоятельной работы предполагает процесс самоорганизации, то важно предложить студенту четкий алгоритм его будущих действий, который включает: 1) осмысление учебного задания; 2) планирование работы; 3) непосредственное выполнение задания; 4) самоконтроль, самооценку и самоанализ [6].

Самостоятельная работа может осуществляться как индивидуально, так и группой студентов. Это зависит от цели, задач, объема, сложности задания, уровня знаний и умений студентов. Некоторые специалисты подчеркивают тот факт, что самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека [7]. В нашем опыте мы широко использовали парное выполнение заданий по сравнительной педагогике. Например, задания: Сравните современную школьную систему России и Беларуси. Поясните значения слов «краснокирпичные университеты», «университеты «Лиги Плюща», «тьютор». Составьте таблицу по теме «Современная система оценки учебных достижений учащихся в странах Западной Европы». Составьте структурно-логическую

схему «Типология школ Великобритании и их характеристика», кратко описав виды, содержание обучения, возможности продолжения образования и др. Наш опыт свидетельствует, что иногда затруднения, возникающие в ходе индивидуальной работы, устраняются в ходе парной или групповой работы, которая складывается из индивидуальных достижений каждого участника. Совместная работа над заданием студентов способствует повышению уровня мотивации, развитию познавательной деятельности, заинтересованности в получении результата благодаря взаимному контролю. Поэтому целесообразно предлагать для совместной работы задания, требующие сравнения, уточнения, пояснения, заполнения таблиц, схем. Это стимулирует активность студентов и их коллективную работу.

Для эффективной организации СРС большое значение имеет подбор учебного материала. Для этого необходимо учитывать тематическое содержание дисциплины, уровень теоретической подготовленности студентов, наличие учебной литературы в фонде библиотеки, специфику профессиональной деятельности будущего педагога-лингвиста. Правильно организованная самостоятельная работа стимулирует интерес, активность, мыслительную деятельность. Чтобы у студентов создалось целостное впечатление о системе образования, ее специфических особенностях в различных странах мира, мы предлагали схемы анализа.

Задание: *Подготовьте ответ по теме «Характеристика средней школы (страна по выбору)» по следующей схеме:* Продолжительность обучения в начальной, неполной и полной средней школе. Учебные программы. Распределение учебных часов. Язык преподавания и круг учебных предметов. Эстетическое, физическое и трудовое воспитание. Методики преподавания. Формы и методы оценки знаний. Процедура поступления в вуз.

Задание: *На конкретном примере охарактеризуйте элитарный университет по схеме:* История создания. Основные черты. Структура вуза и система преподавания. Научные исследования. Международный рейтинг вуза. Вклад в развитие национальной системы образования. Известные выпускники.

Задание: Подготовьте презентацию на тему «Образование во Франции в цифрах и фактах» с использованием статистических данных, характеризующих работу различных звеньев образовательной системы Франции.

Помимо подбора учебного материала, разработки системы заданий еще одним важным методическим моментом является формирование у студентов умений самостоятельной работы со специальной литературой. К ним можно отнести следующие группы умений: 1) поиск иноязычных источников информации, их отбор, 2) смысловая переработка информации, 3) письменная фиксация информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.) [7].

На учебных занятиях студенты выступают с докладами, в процессе подготовки которых учатся сравнивать, обобщать. Самостоятельная работа

учит размышлять, высказывать и аргументировать свою позицию. Вместе с тем далеко не все студенты II курса могут готовить содержательные доклады. По нашим наблюдениям, примерно одна четверть второкурсников нуждается в помощи преподавателя. Нередко студент, выбирая вопрос для подготовки или тему выступления, смутно представляет, о чем надо говорить, как подготовиться. Как следствие, невразумительные выступления, отсутствие четкого видения вопроса, неумение критически использовать иноязычные источники, делать выводы и умозаключения. С такой категорией студентов преподавателю следует методически грамотно выстраивать работу, придерживаясь следующей схемы: контроль понимания студентом сути вопроса – помощь в планировании ответа – раскрытие пунктов плана – формулировка выводов. При этом следует идти по пути постепенного усложнения заданий: выступление с дополнением ответов сокурсников – подготовка мини-сообщений на заданную тему – подготовка докладов и презентаций (по заранее оговоренному плану). Целесообразно консультирование первокурсников относительно таких аспектов подготовки, как: поиск необходимой литературы (первоисточников, документов, статей в специализированных журналах и энциклопедиях), ее оформление, соблюдение правил цитирования, выбор оптимальной формы представления задания. Со стороны преподавателя необходимы: исправление неточностей (дат, педагогической терминологии), корректировка неверных ответов, ухода студента от заявленной темы, ошибочной интерпретации событий и явлений. При этом важно построить деловое общение между преподавателем и студентами, что положительно влияет на формирование личности будущего специалиста.

С целью активизации интереса студентов предлагались задания (индивидуальные, парные, групповые) проблемного, творческого характера. Например: презентации по темам «Подготовка педагогических кадров в США и России: сравнительный анализ», «Тенденции развития педагогического образования на современном этапе: анализ опыта», «Частные школы за рубежом», «Подготовка учителя иностранного языка за рубежом» предоставляли студентам возможность оценить состояние и тенденции развития различных аспектов современной системы образования с точки зрения педагогики XXI века.

С развитием самостоятельности тесно связано формирование исследовательских навыков будущего педагога. По каждой теме учебной дисциплины были разработаны темы рефератов, за выполнение которых студент может заработать дополнительные баллы или отработать пропущенное по неважной причине занятие. Опыт показывает, что при правильной организации СРС обучающиеся в своем большинстве справляются с заданиями.

Заключая вышеизложенное, отметим, что опыт преподавания спецкурса «Сравнительная педагогика» показывает, что для организации эффективной СРС студентов необходимо: учитывать специфику учебной дисциплины, ее роль и место в преподавании цикла педагогических дисциплин; создавать благоприятную образовательную среду для поддержания познавательного

интереса, инициативы и самостоятельности студентов; обеспечивать оценку трудоемкости учебных заданий, их разнообразие, сочетание индивидуальной, парной и групповой работы; реализовывать основные этапы организации СРС, алгоритмизацию действий студента при выполнении учебных заданий; регулярно осуществлять контроль качества выполненной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-метод. пособие / под общ. ред. Т. И. Гречухиной, М. В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. – 80 с.
2. Щербакова, Е. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / Е. В. Щербакова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 139–141.
3. Джурицкий, А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров / А. Н. Джурицкий. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 440 с.
4. Капранова, В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие / В. А. Капранова. – Минск : Новое знание, 2004. – 222 с.
5. Мирошниченко, Е. А. Сравнительная педагогика: Методические материалы к изучению курса / Е. А. Мирошниченко. – Славянск-на Кубани, 2018. – 23 с.
6. Омелаенко, Н. В. Методика и организация самостоятельной работы студентов / Н. В. Омелаенко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2–3. – С. 538–542.
7. Щербакова, Е. В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е. В. Щербакова // Молодой ученый. – 2010. – № 8 (19). – Т. 2. – С. 188–190.

Поступила в редакцию 30.03.2021

УДК 376

Карпович Ирина Александровна
магистр педагогики,
старший преподаватель кафедры
педагогики и психологии

Мозырский государственный педагогический
университет им. И. П. Шамякина
г. Мозырь, Беларусь

Karpovich Irina
MA in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department
of Pedagogy and Psychology

Mozyr State Pedagogical University named
after I. P. Shamyakin
Mozyr, Belarus
karpovich7359809@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

PEDAGOGICAL DEONTOLOGY AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE TEACHER'S DEONTOLOGICAL READINESS

В статье проанализированы понятия *деонтология*, *педагогическая деонтология* как исходные к пониманию сущности категории «деонтологическая готовность педагога».

Принципы педагогической деонтологии, предмет, задачи и функции обосновываются автором статьи с точки зрения понимания ее как методологической основы формирования деонтологической готовности педагогов, которая становится в XXI в. важнейшей составной частью их профессиональной подготовки.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *деонтология; педагогическая деонтология; профессиональный долг; предмет; задачи; принципы и функции педагогической деонтологии; деонтологическая готовность педагога.*

The article analyzes the concepts of *deontology*, *pedagogical deontology* as the starting point for understanding the essence of the category “deontological readiness of a teacher”.

The principles of pedagogical deontology, the subject, tasks and functions are substantiated by the author of the article from the point of view of understanding it as a methodological basis for the formation of deontological readiness of teachers, which in the 21st century is becoming the most important component of their professional training.

К e y w o r d s: *deontology; pedagogical deontology; professional duty; subject; principles and functions of pedagogical deontology; tasks; deontological readiness of the teacher.*

На пороге третьего тысячелетия проявилась глубокая зависимость современной цивилизации от способностей и качеств личности будущего учителя, осознанности понимания профессионального долга, которые формируются в процессе образования и воспитания в педагогическом университете. Белорусская школа нуждается в учителе, способном воплощать гуманистическую парадигму в системе школьного образования на основе требований педагогической деонтологии. Это обусловлено высокой ролью

педагогического труда учителя, от мастерства которого во многом зависит духовное становление подрастающего поколения. Необходимость повышения качества профессиональной подготовки педагогов предъявляет высокие требования к обновлению содержания педагогического образования, основанного на принципах педагогической деонтологии.

Для того, чтобы раскрыть сущность понятия *деонтологическая готовность педагога*, необходимо проанализировать исходные в этом отношении понятия: *деонтология*, *педагогическая деонтология*.

В психолого-педагогических исследованиях (К. Левитан [1], Е. Кэмпбелл [2] и др.) отмечается, что термин *деонтология* (от греч. *deontos* 'должное', *logos* 'учение') впервые введен в научный лексикон философом, юристом, экономистом, одним из основателей Лондонского университета И. Бентамом, который определил его с позиций пользы, которую должен принести человек, совершая то или иное действие. В книге «Деонтология, или Наука о морали» И. Бентам сформулировал нравственный идеал («наибольшее счастье наибольшего числа людей»), предложил критерий морали («достижение пользы, добра и счастья»), разработал систему утилитарной морали [3, с. 4]. Первоначально термин имел узкий смысл, обозначая долг и обязанности верующего человека перед Богом и религиозной общиной.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время за термином *деонтология* закрепился более широкий смысл, например, в словарях данное понятие имеет следующий спектр толкований: мораль, наука нравственности («Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с обозначением их корней»); учение о правах и обязанностях человека, учение о его нравственности («Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка»); учение о долге, составляющее раздел этики, совокупность этических норм и принципов поведения медицинского работника при выполнении своих профессиональных обязанностей («Словарь иностранных слов» под ред. Н. Г. Комлева); концепция, раздел этической теории, в котором рассматриваются вопросы, связанные с понятием долга («Новейший философский словарь»); наука, занимающаяся изучением этики и корректного поведения людей («Оксфордский толковый словарь»); раздел этики, в котором рассматриваются проблемы долга и вообще должного («Словарь по этике»).

Изучив многообразные современные определения деонтологии, мы остановились на определении, данном К. Н. Левитаном: «Деонтология представляет собой науку о функционировании и развитии нормативно ориентирующего социального института, особой системы норм профессионального поведения сотрудников, исторически общепризнанных стандартов, основанных на моральных ценностях» [1, с. 3]. Автор, характеризуя современную деонтологию, пишет, что она «является междисциплинарной наукой, которая исследует

проблему профессионального долга, долженствования в различных системах отношений: специалист – объект его профессиональной деятельности; специалист – общество, право, государство, закон; специалист – его референтная профессиональная группа; специалист – другие граждане как носители общественного мнения; специалист – его отношение к самому себе» [1, с. 4].

На основании принципа историзма И. А. Филатовой, выделены следующие социокультурные периоды развития деонтологии:

- *имплицитный* (VI–IV вв. до н. э. – нач. XVIII в. н. э.);
- *эксплицитный* (нач. XVIII в. – нач. XX в.);
- *институциональный* (нач. XX в. – наст. вр.) [4, с. 104].

В процессе анализа ею установлено, что содержание имплицитного периода состоит в формировании социальной необходимости определения и соблюдения норм профессионального поведения. Отмечено, что итогами имплицитного периода являются первые профессиональные требования, универсальная регламентация системы высших ценностей человеческого бытия сводами религиозных правил, выделение значимых акцентов в основных целях служения человечеству.

По мнению И. А. Филатовой, в эксплицитный период деонтология оформляется как наука о должном профессиональном поведении. Итогами данного периода, важными для теоретического анализа проблемы, являются развитие деонтологии как самостоятельной науки о профессиональном поведении, определение профессионального долга как главной категории деонтологии.

Институциональный период автор характеризует появлением системы профессиональных норм, закрепленных в нормативных актах и документах, что обусловлено, по ее мнению, повышением требований к работникам индустриального общества; мировым экономическим кризисом 20-х гг. XX в.; развитием научных основ психологического изучения личности специалиста и профессиографических исследований.

Следует отметить, что деонтология как учение о долге актуальна для каждого специалиста, особенно, для тех, чья профессиональная деятельность связана с взаимоотношениями с людьми, включает в себя в качестве обязательного компонента влияние личности на личность. Особенно важна деонтологическая основа личности для педагога, которая закладывается в педагогическом университете и укрепляется в его профессиональной деятельности. По существу, эта основа является глубоко выраженным осознанием педагогом своего долга по отношению к каждому воспитаннику (учащемуся), которого ему доверили с целью обучения и воспитания.

Анализируя понятие *педагогическая деонтология*, необходимо рассмотреть предпосылки ее возникновения. Так, по мнению В. Гребенниковой, Н. Никитиной, основными предпосылками возникновения педагогической деонтологии как науки являются:

- 1) философско-исторические и теологические;

- 2) социокультурные и социально-педагогические;
- 3) социально-психологические предпосылки [5, с. 35].

Базой философско-исторических и теологических предпосылок возникновения педагогической деонтологии является многовековое становление достаточно стройного учения о морали, долге, обязанностях и праве в рамках религиозных и философских концепций, учений, школ.

Социокультурные и социально-педагогические предпосылки заключаются в том, что в различных общественно-экономических формациях возникает и существует противоречие между требованиями, предъявляемыми к личности и профессионализму педагога, и реальным их выполнением. Исторически требования к личности, поведению и качеству профессиональной деятельности педагога формулировались, исходя из конкретной социально-исторической ситуации (на требования оказывали влияние и политический строй, сложившийся в данном обществе, и социально-экономические отношения, и национальные традиции, и религиозные особенности и др.).

Социально-психологические предпосылки возникновения и становления педагогической деонтологии как науки состоят в необходимости соблюдения психогигиены общения в системе «педагог – различные субъекты целостного педагогического процесса», а также в необходимости осуществления социального контроля над действиями и поступками педагога. Психогигиена изучает влияние различных условий среды на психику человека, разрабатывает мероприятия по сохранению и укреплению психического здоровья людей.

В современной научной литературе существует вариативность трактовок понятия *педагогическая деонтология*. В связи с этим целесообразно остановиться на понятии, введенном в научную лексику К. М. Левитаном, раскрывающим педагогическую деонтологию как науку о профессиональной деятельности педагога, разрабатывающую правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности [1, с. 5]. В работе «Основы педагогической деонтологии» исследователь отмечает, что особым орудием труда учителя является личность, его профессиональная зрелость, которая позволяет находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся производственной ситуации, таким образом, определяя значимость профессионального саморазвития личности педагога [1, с. 23].

Как отмечает Е. В. Коробова, понятие *педагогическая деонтология* шире и существеннее понятия *профессиональная этика*, поскольку если этика раскрывает сущность профессионального долга, то педагогическая деонтология выявляет специфику его реализации в конкретных видах взаимоотношений [6, с. 15].

М. П. Васильева рассматривает педагогическую деонтологию как область педагогической науки, представляющую собою обобщенную систему принципов, норм, требований, которым должно соответствовать поведение педагога

в условиях профессиональной деятельности [7, с. 10]. Автор считает, что педагогическая деонтология формирует систему требований профессионального и личного порядка, освещает этическую сторону поведения педагога с позиций «должного» и специфика ее состоит в том, что она рассматривает поведение в практической деятельности через понятие *долженствования*, ответственного отношения педагога к профессиональной работе и ее участникам (ученикам, их родителям, коллегам и др.).

В рамках определения понятия *деонтологическая готовность педагогов*, базовым является понимание предмета *педагогической деонтологии*. По мнению К. М. Левитана, им является исследование совокупности формализованных и неформализованных норм профессионального поведения и деятельности педагога [1, с. 9]. Исследование Г. М. Кертаевой подтверждает данное понимание предмета педагогической деонтологии. По мнению автора, ее предметом является исследование педагогом процесса овладения и руководства в практической деятельности системой нравственных норм, в совокупности определяющих его профессиональное поведение [8, с. 43].

К задачам педагогической деонтологии К. М. Левитан относит:

- изучение принципов, норм и правил профессионального поведения педагогов;
- формирование, регулирование и оценка профессионального поведения и деятельности педагога;
- изучение профессионально значимых качеств личности педагога, особенностей восприятия и оценки участниками педагогического процесса друг друга в сфере профессионального взаимодействия;
- изучение соотношения структуры личности педагога с требованиями профессиональной деятельности;
- устранение неблагоприятных факторов и вредных последствий ошибочных действий в педагогической деятельности [1, с. 12].

В рамках нашего исследования, базовым также является понимание функций педагогической деонтологии. Г. М. Кертаева выделяет следующие:

- научно-теоретическую, изучающую сущность профессионального долга педагога, его деонтологической готовности, воспитания деонтологических качеств и др.;
- аксиологическую, предполагающую изучение и формирование ценностных ориентаций педагогов как устойчивых норм морального сознания и поведения;
- конструктивно-техническую, обеспечивающую разработку механизма реализации выполнения профессионального долга педагогами, создания благоприятного морально-психологического климата в ходе взаимодействия учителя со всеми участниками педагогического процесса, методов и форм работы по содействию гармоничному развитию воспитанника, не нанося вреда его физическому и психическому здоровью;

• прогностическую, изучающую перспективы развития педагогической деонтологии, ее отдельных направлений (деонтологическая готовность педагога к работе с дезадаптированными подростками, деонтологическая готовность педагога к формированию активной личностной позиции у учащихся общеобразовательных школ и т. д.), появление и развитие новых направлений (деонтологическая готовность воспитателя дошкольного образовательного учреждения, теория воспитания как отрасль педагогической деонтологии и т. д.) [8, с. 49].

В рамках нашего исследования базовым также является понимание основных принципов педагогической деонтологии, к которым относятся:

1. Принцип содействия гармоничному развитию воспитанника в соответствии с его природой, предполагающий постоянное повышение педагогом уровня своей квалификации, изучение им психологии каждого учащегося с целью стимулирования у ребенка интереса к учению, активизации его познавательной деятельности, реализацию идей развивающего обучения.

2. Принцип справедливости, согласно которому педагог должен оценивать себя и всех участников учебно-воспитательного процесса по реальным заслугам и пропорционально затраченным усилиям.

3. Принцип благотворного влияния на обучающегося, без нанесения вреда его физическому и психическому здоровью. Данный принцип предполагает уважительное отношение педагога к каждому конкретному ученику, коллеге с учетом его индивидуальных особенностей, умение поставить себя на место партнера по общению и посмотреть на ситуацию с его позиции, умение найти преграду психосоматическим заболеваниям своих воспитанников, содействовать сохранению, закаливанию, укреплению здоровья, а также усвоение и внедрение в практику валеологической грамотности, приведение личностных качеств в соответствие с деонтологическими требованиями [8, с. 50].

В 90-е г. XX в. термин *педагогическая деонтология* начинает рассматриваться во взаимосвязи с термином *деонтологическая готовность*, раскрываемым как значимая составляющая готовности к педагогической деятельности. Как утверждает М. П. Васильева, деонтологическая готовность является интегрированным образованием, которое отражает теоретическую и практическую готовность педагога к осуществлению нормативно-профессионального поведения [7, с. 14].

В современной парадигме образования проблемы педагогической деонтологии осознаются как значимые для современной науки и практики. Методологическая основа профессиональной деятельности учителя опирается на следующие категории педагогической деонтологии: профессиональный долг, уважение, любовь к детям, требовательность, свобода, ответственность, совесть, справедливость, честь, достоинство, авторитет. Педагогическая деонтология как подлинно гуманистическая наука разъясняет значение действий,

поступков, мотивов, содействует формированию необходимых для данной профессии нравственных качеств, предотвращает их деформацию в результате длительного выполнения профессиональных обязанностей.

Педагогическая деонтология как наука является методологическим основанием деонтологической готовности педагогов к взаимодействию с учащимися. Она определяет нормы и механизмы деонтологического взаимодействия в системе: «учитель–администрация»; «учитель–учитель»; «учитель–учащийся»; «учитель–родитель».

Деонтологическая готовность учителя предопределяется предметом педагогической деонтологии, ее задачами, функциями, принципами, содержанием норм профессиональной этики, нравственными идеалами, гуманистическими ценностями педагогической деятельности; в основе ее определенное понимание долга и должного в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Левитан, К. М.* Основы педагогической деонтологии: учеб. пособие для высш. шк. / К. М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
2. *Кэмпбелл, Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. Пер. с англ. / Д. Кэмпбелл. – М. : Прогресс, 1980. – 391 с.
3. *Бентам, И.* Введение в основания нравственности и законодательства / И. Бентам. – М. : Роспэн, 1998. – 416 с.
4. *Филатова, И. А.* Историографический анализ становления деонтологии в специальной педагогике // Педагогическое образование в России / И. А. Филатова. – 2011. – № 2. – С. 103–109.
5. *Никитина, Н. Н.* Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
6. *Коробова, Е. В.* Формирование деонтологической готовности студентов университетов: на основе общих положений педагогической деонтологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Коробова – Курган, 2001. – 196 с.
7. *Васильева, М. П.* Теоретические основы деонтологической подготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. П. Васильева ; Харьков. гос. ун-т им. Г. С. Сковороды. – Харьков, 2004. – 34 с.
8. *Кертаева, Г. М.* Основы педагогической деонтологии / Г. М. Кертаева. – Павлодар: ПГУ, 2012. – 238 с.

Поступила в редакцию 04.03.2021

УДК 378.18 (045)

Пионова Ревмира Сергеевна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры лексикологии
испанского языка

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Pionova Rewmira
Habilitation Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of Department of Spanish
Lexicology

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus*

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, СПЕЦИФИКА, СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД

STUDENTS' SELF-ADMINISTRATION: ESSENCE, ASPECTS, CURRENT APPROACH

В статье рассматриваются исторические истоки студенческого самоуправления, его сущность и специфика в современных условиях, связь и зависимость от развития демократических основ жизни университета и общества. Представляют интерес новые аспекты данной проблемы: студенческое соуправление, уличный вариант проявления студенческого самоуправления.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *студенческое самоуправление; демократическая основа; педагогические принципы; соуправление.*

The author of the article looks at the roots and background of students' self-administration, its subject matter and peculiarities in modern environment, its connections with the development of democratic basis of university and society lives. Special attention is paid to new aspects of the problem: students' co-management, street manifestations of students' self-administration.

Key words: *students' self-administration; democratic framework; pedagogical principles; co-management.*

Современный этап общественно-политического устройства и социально-экономического развития страны характеризуется сменой ряда политических, социальных и экономических подходов прошлого и разработкой и осмыслением новых. К числу подобных проблем, которые требуют более глубокого осмысления, необходимо отнести проблему самоуправления, которая интересовала людей с давнего времени.

Если рассмотреть эту проблему в историческом плане, то уже в трактовке античных мыслителей можно найти упоминание о ней. Так, еще в III веке до нашей эры древнегреческий ученый Ямбул, пропагандируя счастливую жизнь на острове Совершенства, отмечал, что все люди равны и поочередно управляют жизнью острова. Но подобные мысли носили единичный характер: они не могли быть иными в условиях рабовладельческого общества.

Ситуация постепенно стала меняться в эпоху развитого и позднего Средневековья (XI–XVI вв.). В это время произошли изменения в государственном устройстве, в развитии экономики, культуры, образования многих стран Европы. Появились университеты, где вырабатывался свой стиль управления вузом, одновременно стало развиваться и самоуправление.

Не осталась безучастной и наука. Например, Т. Мор и Т. Кампанелла в своих сочинениях «Утопия» и «Город солнца» (XVI–XVII вв.), создавая модель идеального благополучного общества, одновременно обращались к вопросам участия людей в самоорганизации своей жизнедеятельности, фактически к самоуправлению. Более уверенно похожие мысли прозвучали в работах гуманистов, социалистов-утопистов (XVII–XIX вв.) Р. Оуэна, Ш. Фурье, К. А. Сен-Симона и др.

На славянских землях самоуправление осуществлялось в самой жизни, в удобных для людей формах и по мере надобности. Поэтому было нестабильным, носило кратковременный характер. В качестве примера можно назвать Новгородское вече, белорусскую толоку. Но широкого развития самоуправления народа в России не имело. Существовавшее в стране длительное время крепостное право и царский режим были теми узами, которые не способствовали развитию самоуправления. Внутренних возможностей не существовало длительное время.

Бурный остросюжетный XX век буквально «заболел» проблемой самоуправления. Причем его организационные формы в отличие от прошлых веков были многообразны и разнообразны. Целесообразно выделить наиболее типичные особенности:

- а) цели и задачи самоуправленческого движения не всегда имели конструктивный прогрессивный смысл;
- б) самоуправленческие действия людей осуществлялись как в сфере труда и учебы (в помещениях), так и на улице;
- в) действия участников самоуправления могли носить длительный и кратковременный характер в зависимости от сложности требований и продолжительности их локализации;
- г) уличное самоуправленческое движение внешне выглядело как стихийные действия людей, но на самом деле оно было скрытно управляемо и нередко носило довольно жесткий, агрессивный характер.

Но независимо от содержания самоуправленческого движения его ключевой идеей была причастность к власти.

Краткое рассмотрение проблемы зарождения и проявления самоуправления народа в разные эпохи, на наш взгляд, было необходимо для того, чтобы показать, что студенческое самоуправление не является новой проблемой в общественной жизни. Оно вызревало в том опыте, который так или иначе уже исторически формировался и получил достаточное научное осмысление и описание.

Теоретические и практические истоки студенческого самоуправления

В настоящее время проблема студенческого самоуправления звучит с особой силой. Студенты все больше и активнее включаются в решение самых разных вопросов вузовской жизни, в том числе и тех, которые еще совсем недавно были для них недостижимо далеки. Они выходят на уличные митинги, где, не всегда правильно разобравшись в актуальных политических и социальных вопросах, стоящих в городе, регионе, стране, участвуют в их обсуждении. И так не только у нас, но и во многих странах мира, например, во Франции, Англии, США, Италии.

Во все времена, у всех народов студенчество слыло как самая беспокойная, смелая, решительная часть населения. Студенты всегда тяготели к свободе и свободоловию, нетерпению к рутине и поиску нового, увлечению наукой, непринятием косных, скучных учителей.

Но вернемся к проблеме студенческого самоуправления, приоткрыв занавес истории...

Первыми подлинно высшими учебными заведениями были университеты. В Европе они начали создаваться в период Средневековья. Старейшие университеты – Болонский, Парижский, Саламанкский, Пражский, Оксфордский, Вюрцбургский, Гейдельбергский [1, с 29–41] и другие играли значительную роль в духовной и социально-культурной жизни своих стран. На их базе формировалась университетская культура, включающая своеобразную идеологию, систему нравственно-эстетических ценностей, совокупность форм жизнедеятельности. Несмотря на то, что средневековые университеты находились под жестким контролем духовных или светских магнатов, они пользовались значительными привилегиями, а их образ жизни строился в основном на принципах самоуправления того времени.

Университетское самоуправление имело свои особенности. Основу его составляла выборность и сменяемость кадров. Основные должностные лица в университете были выборными. Причем существовали определенные правила избрания магистров, профессоров, докторов, деканов, ректоров. Деканов и ректоров университета имели, например, право избирать лишь магистры, профессора, доктора наук данного учебного заведения. Эти должностные лица выбирались на непродолжительный период: от трех месяцев до одного года.

Университетская корпорация выработала два основных типа университетов: «студенческие» и «магистерские». В студенческих университетах ректором мог быть избран студент. Кроме того, студенты сами назначали порядок занятий и решали, кого из магистров и профессоров пригласить для работы. Студенческие университеты, например, Болонский и Саламанкский, были характерны для южной Европы.

В магистерских университетах все должностные лица избирались из числа преподавателей. К ним относятся Оксфорд, Кембридж, Парижский университет [2].

Особенностью университетского самоуправления зрелого Средневековья была широкая коллегиальность при обсуждении и решении вопросов своей жизнедеятельности. Заседания советов факультетов, совета университета, факультетские и общеуниверситетские собрания проходили довольно часто и бурно.

Подчиняясь совету университета, ректор в то же время осуществлял единоначалие. Его права были весьма значительны. Он председательствовал в совете университета и на общем собрании преподавателей и студентов, принимал присягу у будущих преподавателей и студентов, занимался казной, покупкой и продажей книг и вина, осуществлял учебные и другие разбирательства, выносил приговор в соответствии со статутами университета по делам дисциплинарного и уголовного характера и др. Должностным лицам городов запрещалось вмешиваться в дела, подведомственные ректору. Но вместе с тем им вменялось в обязанность содействовать исполнению решений, вынесенных ректором, что было оговорено специальными грамотами [1, с. 36].

Значительная юридическая и социально-политическая автономия университетов, а также их права и привилегии накладывали отпечаток на положение студентов, сферу их жизнедеятельности. При этом наблюдалась известная двойственность. С одной стороны, студенты были ограничены различными дисциплинарными статутами, с другой – имели значительные права и свободы и стремились пользоваться ими.

Так, например, в Пражском университете (Карлов университет) студенты в XVв. с правом решающего голоса принимали участие в общих собраниях, вникая в различные аспекты жизни университета, вместе с преподавателями обсуждали вопросы запрещения для чтения некоторых книг, участвовали в разрешении острых национальных конфликтов внутри университета. Ян Гус, будучи ректором этого университета, обращал внимание студентов на их праздный образ жизни, на то, что они мало занимаются, недостаточно активны на диспутах, не вникают в работу землячеств и других самодеятельных объединений.

Студенты Парижского университета проявляли озабоченность по поводу своих прав, считали, что они, несмотря на свой юный возраст (15–20 лет), могут обладать значительно большими полномочиями в университете, в общении с профессорами в различных ситуациях, на собраниях по случаю присуждения степеней и т.д.

По мере развития и укрепления университетов изменилось одновременно и решение вопросов студенческого самоуправления. Его полномочия несколько расширились.

Анализ деятельности средневековых университетов Европы показывает, что *самостоятельного студенческого самоуправления* фактически не существовало, представления о нем являются, на наш взгляд, преувеличенными. Правомернее говорить о самоуправлении университетов, имея в виду их место

и роль в жизни города. И лишь в отдельных университетах (типа Болонского, Пражского) студенты наряду с преподавателями принимали участие в некоторых акциях самоуправленческого характера, в организации жизнедеятельности университетов [3].

В России университеты появились довольно поздно – в XVIII веке. Хроника их создания выглядит следующим образом: Московский (1755), Казанский (1804), Харьковский (1805), Виленский (1804), Дерптский (1805), Санкт-Петербургский (1819).

И уже в первых университетах начали создаваться определенные традиции самоуправления и студенческих свобод. Первоначально они формировались на базе Московского университета и носили своеобразный характер. В старой Москве широко был известен Татьянин день – 25 января, день подписания Елизаветой Петровной указа о создании Московского университета. Ежегодно студенты отмечали этот день веселым праздником, но подчас, пользуясь случаем, выдвигали ректору определенные требования и предложения о студенческой жизни. По всей России городские не смели трогать студентов в Татьянин день невзирая на их проделки и фантазию.

Жизнедеятельность вузов России регламентировалась царскими уставами. В XIX в. их было довольно много, в университетах не успевали их изучать и применять. В каждом уставе были обозначены основные вопросы: назначения вузов, их права, основы жизнедеятельности, управление, обязанности профессорско-преподавательского состава и студентов. Начиная с Устава 1833 года свободы университетов все уменьшаются и уменьшаются. Устав 1863 года лишил университеты России многих привилегий. Устав 1894 года фактически уничтожил свободу университетского образования, традиции самоуправления и студенческой автономии. А с 1899 года студентам запрещалось участвовать в каких-либо общественных организациях и коллективных выступлениях. Вузы превратились в казенные учреждения, их судьба зависела от попечителя учебного округа. Такая жесткая политика правительства и вместе с тем одновременно идущее развитие революционной мысли в России привели к росту студенческой активности и самостоятельности [4]. Девяностые годы XIX ст. характеризуются студенческими волнениями. Причиной их стали претензии к существующим условиям жизни и учебы, ограничение самоуправления в университетах, исключение по разным причинам талантливых, смелых студентов из вузов.

В начале XX в. студенческое движение в России приобрело новое направление. Студенты начали активнее и смелее выходить за пределы своей *alma mater*, живо реагируя на многие события, происходящие в стране. Нередко находились в авангарде различных событий. Так, в 1915 г. демократическое студенчество шло в народ и разъясняло гибельность и разорительность ведущейся войны для народа и страны, раскрывало истинный смысл санкционированных правительством погромов немецких поселений и так далее.

Весной 1917 г. была предпринята попытка проведения студенческого съезда России с целью обсуждения не только своих профессиональных, образовательных вопросов, но и общественно-политических. Было заявлено, что студенческое движение должно идти в ногу с широкой демократией, в русле общего революционного движения [5].

Таким образом, несмотря на то, что университеты в России были созданы позже, чем во многих европейских государствах, за 150 лет своего функционирования они прошли такой путь развития, на который западноевропейским вузам понадобилось 7–8 столетий.

Анализ деятельности университетов России начала XX века позволяет выделить в них основные тенденции осуществления самоуправления:

- несмотря на то, что деятельность университетов в XIX в. сковывалась царскими уставами, самоуправление в них все же было представлено, пусть и недостаточно широко (МГУ);
- в процессе самоуправленческой деятельности рассматривались не только внутренние вопросы обучения студентов, их профессиональной подготовки, но достаточно смело и проблемы общественно-политического характера (Казанский университет, Санкт-Петербургский университет);
- наиболее политически зрелые студенты нередко включались в революционное движение народа и возглавляли отдельные акции.

Новый период функционирования студенческого самоуправления наступил после Октябрьской революции. Он не был однородным ни в законодательном, ни в содержательном, ни в правовом отношении, но всегда солидаризировался с общественно-политическим развитием страны.

В 1920 г. было принято «Положение об учебной повинности студентов». В данном документе наряду с основными образовательными вопросами была определена деятельность студентов в учебных комиссиях, призванных осуществлять контроль за учебной и посещением занятий. Это были новые ростки самоуправления студентов. В документах о высшем образовании 20–30-х годов на студенческое самоуправление возлагались большие надежды.

Ситуация изменилась в годы Великой Отечественной войны, когда во всех сферах жизнедеятельности народа и страны стал доминировать авторитарный режим. Тем не менее самоуправление студентов не исчезло, оно приобрело другой тон и характер. Этого требовала военная обстановка и послевоенное восстановление разрушенных городов и сел.

Начиная с 60-х годов прошлого века в связи с расширением демократических основ в развитии страны студенческое самоуправление разрасталось, охватывая все стороны жизнедеятельности вуза.

Если кратко обобщить хронологию студенческого самоуправления, то необходимо отметить, что сегодня оно наследует старые традиции, сформировавшиеся в прежние времена, и в то же время оно приобрело новый облик, связанный с современными общественными тенденциями и с особенностями

вузовской жизни. Из глубины веков данный феномен пронес свободомыслие и свободолюбие, смелость и юношеский максимализм, поиск нового и отрицание рутины. Данные характеристики-черты наиболее отчетливо проявляются в самоуправленческих формированиях, создаваемых в рамках БРСМ. К этим характеристикам необходимо добавить одну из современных особенностей – стремление проявиться в социально значимых делах не только своего университета, но и своего города, страны.

Сущность и специфика студенческого самоуправления

Любая педагогическая проблема базируется на теоретическом фундаменте, который составляет ее теоретическую основу. Ключевая идея нашей концепции состоит в том, что мы рассматриваем студенческое самоуправление как многофункциональное социально-педагогическое явление с широкой сферой выражения, включающее в себя

- способ организации жизнедеятельности;
- принцип воспитания и самовоспитания;
- средство профессиональной подготовки будущих молодых специалистов;
- путь развития и углубления демократических основ вузовской жизни;
- важное звено подготовки студентов к управлению делами общества.

Прокомментируем каждую из названных характеристик рассматриваемого феномена.

• Деятельность любого вуза во всех ее проявлениях может быть организована двояким путем. В первом случае решающая роль принадлежит профессорско-преподавательскому составу, ректоратам и деканатам. Это ведущая сила, организатор и руководитель всех дел вуза, всех видов его деятельности, прежде всего – учебного процесса, педагогической и производственной практики, массовых мероприятий, клубов, секций, коллективов самодеятельности, проектов и многого другого. Преподаватели-кураторы посещают общежития, порой проводят индивидуальные консультации. На долю студентов отводится скорее роль исполнителя. Деятельности формирований самоуправления не заметно.

Во втором варианте студентам и общественным организациям и органам самоуправления отводится другая роль. Они являются активной силой в решении различных вопросов вузовской жизни и деятельности. В университетах функционирует несколько видов деятельности студентов. Среди них – познавательная, учебно-производственная, общественная, трудовая, культурно-массовая, спортивная. И во всех этих и других видах деятельности участвуют студенты и их органы самоуправления не только как простые исполнители, но и как организаторы, авторы решений. А преподаватели находятся рядом, если есть необходимость – дают советы, особенно студентам первых курсов. Они не подменяют студентов, не работают «вместо них, а действуют вместе» с ними. Таким образом, принцип студенческого самоуправления определяет характер

деятельности студентов, их место в жизни вуза, их полномочия в решении вопросов, стиль взаимоотношений с профессорско-преподавательским составом и руководством университета.

- Студенческое самоуправление оказывает регулирующее влияние на организацию и содержание воспитательного процесса. Именно в этой сфере деятельности вуза влияние студентов, возможности их органов самоуправления если не безграничны, то весьма существенны. Все общественные студенческие организации (БРСМ, профсоюзная, физкультурная) и общественные формирования (клубы, секции, ассоциации, советы) занимаются каждая в своей области и своими полномочиями, вопросами воспитания в вузе, на факультете, в студенческой группе, в общежитии. Организация процесса воспитания усилиями органов самоуправления требует от этих органов компетентности и инициативы и, в свою очередь, способствует их развитию. В то же время необходима увязка действующих органов, их взаимодействия с кафедрами, деканатами, кураторами. При этом возникает сложное переплетение целей, задач, интересов, действий студентов и преподавателей, не всегда совпадающее. Для продуктивного решения этого вопроса необходимо своевременное планирование деятельности всех органов и формирований в университете.

Деятельность органов студенческого самоуправления создает предпосылки для формирования у молодежи многих ценных качеств: инициативы, сознательности, активности, ответственности, креативности и др. В этих условиях повышается ответственность студенческих коллективов вместе с самоуправленческими формированиями за решение вопросов воспитания будущих специалистов.

- Общеизвестно, что задачи профессиональной подготовки являются для учреждений высшего образования первоочередными. Регламентирующая роль в их реализации, бесспорно, принадлежит профессорско-преподавательскому составу. Органы студенческого самоуправления не всегда находят свое место для участия в решении названных вопросов.

Профессиональная подготовка будущих специалистов состоит из двух частей – теоретической и практической. В обсуждении некоторых вопросов теоретической подготовки сами студенты отчасти участвуют, в том числе и их органы самоуправления. Каким образом? Иногда обсуждают содержание лекций или проведение семинарских занятий, вносят предложения об открытии или закрытии «ненужных» факультативных спецкурсов. К подобным вопросам студенты обращаются не часто, осторожно, понимая, что эти вопросы непростые и их собственной подготовки подчас недостаточно для аргументированных суждений.

Более деятельное участие студенты принимают при рассмотрении практической части образовательной подготовки, так как производственная или педагогическая практика им более знакома и понятна.

Кроме того, органы самоуправления в состоянии осуществлять профессионально ориентированную работу в школах и тем самым помогли бы найти «своих» студентов. Подобную деятельность осуществлял несколько лет назад педагогический клуб «Сердце отдаю детям», функционировавший при кафедре педагогики МГЛУ. Его посещали школьники г. Минска, многие из которых успешно поступили в университет, заинтересовавшись профессией учителя.

- Актуальность студенческого самоуправления в современных условиях состоит в том, что оно прокладывает путь для развития демократических основ в студенческом коллективе и в университете в целом. Каков механизм этого процесса? Обратимся к студенческому коллективу, где прежде всего находится поле действия органов самоуправления. Здесь средством развития и углубления демократии становятся *студенческие собрания*, сама *процедура выборов органов самоуправления* коллектива, *позиция и деятельность* этих органов, вытекающий из нее *стиль взаимоотношений* между студентами, *атмосфера гласности и открытости* в коллективе, потребность в развитии *инициативы* всех членов коллектива.

Для продуктивного функционирования и развития студенческого самоуправления необходимо, чтобы сами студенты обладали как обязанностями, так и правами. Подобная ситуация создается при наличии демократического фона в вузе. Это субъективное условие для того, чтобы студенты могли успешно решать свои вопросы – учебы, общественной деятельности, быта, отдыха и др. Вне демократического фона студенческое самоуправление в университете не может состояться.

- Студенческое самоуправление становится своеобразным этапом подготовки студентов к участию в управлении делами университета, а позднее и общества. Происходит это разными путями, но обязательно участие студентов в деятельности органов самоуправления – советов, комитетов, оргкомитетов, секций, советов клубов и т.д. В подобных общественных формированиях посредством участия в их работе, выполняя разнообразные поручения, студенты приобретают различные знания и умения, которые становятся первоосновой для последующей управленческой деятельности. В рамках компетенции органов самоуправления в университетах создаются школы актива, проводятся семинары, консультации. Они являются важным звеном формирования опыта общественной работы.

Студенческое самоуправление является частью управленческой системы в вузе. Студенты нередко привлекаются к решению ряда управленческих задач университета, то есть получается своеобразное соуправление. Оно также помогает готовить студентов к управлению в вузе.

Далеко не все студенты в период учебы в университете попадают в органы самоуправления. Общественные организации вправе создать такую среду, которая могла бы быть выражением прямой демократии студенческого кол-

лектива. Этому способствует широкая гласность и открытость деятельности органов студенческого самоуправления, динамики их работы. Существенное значение имеют конкретные шаги по развитию общественной активности студентов в процессе выполнения ими поручений.

Проблемным остается вопрос содержания и систематизации знаний и умений, необходимых сегодня социально активной личности выпускника университета. В советской системе высшего образования в этих целях использовали факультеты общественных профессий и общественно-политическую практику. В известной степени они способствовали решению проблемы, но не получили достаточной поддержки науки, и, к сожалению, постепенно интерес к ним угас. А ведь сама по себе идея была хороша. И если бы освободить ее от излишней заорганизованности и формализма, вдохнуть современное содержание и понимание проблемы, укрепить научную базу, то обновленная общественно-политическая практика вместе с факультетом общественных профессий, на наш взгляд, смогли бы стать весомым средством развития общественной активности студентов, их подготовки к самоуправлению. И одновременно формировать у молодежи правильное понимание конструктивной сущности, особенностей и назначения самоуправления.

Анализ педагогических источников и собственного опыта показывает, что при организации студенческого самоуправления необходимо руководствоваться *педагогическими принципами*, которые, будучи введенными в жизнедеятельность студенческого коллектива, оказывают продуктивное влияние на ее содержание и определяют наиболее существенные черты студенческого самоуправления. Они и обуславливают демократический характер его деятельности. Рассмотрим их.

1. Принцип социально значимой конструктивной доминанты деятельности органов студенческого самоуправления.

Этот педагогический принцип является определяющим для существования, назначения и развития студенческого самоуправления. Если этого нет, то функционирование такого самоуправления студентов становится социально бесполезным. Данная доминанта определяет ведущую цель деятельности студенческого коллектива, при этом она влияет и на осуществление других целей.

2. Принцип реализации студенческого самоуправления через общее собрание коллектива и специальные органы, их периодическая сменяемость и систематическая учеба.

Структура этих органов должна быть динамичной и вариативной и сочетать в себе постоянные органы самоуправления, определяемые уставами и положениями общественных организаций и временными органами самоуправления, создаваемые коллективом для решения текущих задач. Данные органы формируются добровольно с учетом содержания деятельности коллектива.

3. Принцип гармонизации целей, содержания деятельности и ценностных ориентаций студентов.

Сформулировав социально значимую цель, студенческий коллектив осуществляет разнообразную деятельность по ее реализации. Ценностные ориентиры определяют правомерность этой деятельности. Если ценностных ориентиров нет, то деятельность студентов может носить спонтанный характер.

4. Принцип учета и согласованности коллективных социально значимых целей и личных интересов студентов.

Как известно, интересы и потребности студентов разные, поэтому учесть их и в соответствии с ними организовать общую жизнедеятельность коллектива бывает не просто. Общественное мнение помогает выделять приоритетные задачи, виды и формы деятельности, а также осуществлять ее коррекцию на основе коллективной оценки, которую дают органам самоуправления все студенты. Фактически речь идет о гармонизации общественно значимых и личных интересов и потребностей студентов.

5. Принцип сформированности коллективных традиций, которые способствуют оптимизации жизнедеятельности студентов и работы органов самоуправления.

Традиционными становятся те дела и факты из жизни студентов, которые оказались наиболее интересными и значительными, произвели положительное влияние на самих студентов, запомнились ими и попали в категорию традиций. Значение их состоит в том, что они, повторяясь, обогащают содержание жизни студентов и повышают ее качество.

Органы студенческого самоуправления, как показывает вузовская практика, нередко используют не только современные традиции, но и те, которые пришли к нам из средневековой истории университетской жизни (например, день университета, Татьянин день, диспуты «О чем угодно», традиции студенческой солидарности и автономии, общие собрания и др.).

6. Принципы, характеризующие личностные качества студентов, необходимые для плодотворной деятельности органов студенческого самоуправления.

В одной из студенческих групп университета мы попросили студентов назвать качества, способствующие плодотворной работе в органах самоуправления в академических группах и на уровне факультета. Ими были названы девять приоритетных качеств. Мы выбрали из предложенного кластера такие актуальные качества, как

- инициативность,
- ответственность,
- активность,
- принципиальность,

и на их основе обосновали педагогический принцип.

Расшифруем их значение.

Инициативность необходима для творческой деятельности.

Ответственность предусматривает доведение начатого дела, поручения до успешного конца.

Активность предполагает смелость и настойчивость в решении всех вопросов, деятельный образ жизни.

Принципиальность способствует объективно, не предвзято, но доброжелательно организовать свою деятельность и взаимоотношения со студентами.

7. Принцип интеграции и дифференциации педагогического управления и студенческого самоуправления [6].

Необходимость данного педагогического принципа обусловлена тем, что в вузовской действительности на один и тот же объект часто бывают одновременно нацелены оба явления – управление и самоуправление и поэтому возникает потребность разграничить их общие и специфические цели и задачи.

Интеграция целей педагогического управления и студенческого самоуправления чаще всего осуществляется в учебной и воспитательной деятельности, при проведении производственной и педагогической практики, при организации смотра-конкурса студенческих работ. Дифференциация целей способствует поиску оптимальных возможностей для удовлетворения индивидуальных интересов, запросов, способностей каждого студента.

Выявленные и педагогически обоснованные принципы самоуправления создают определенную систему связей и выступают в качестве достаточного условия для его активизации и развития, стимулируют участие студентов в самоуправленческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Из истории университетов Европы XIII–XV веков. – Воронеж, 1984.
2. Резько, П. Н. Педагогическое наследие Средневековья: значение для современной высшей школы / П. Н. Резько. – Брест, 2009. – С. 45–47.
3. Суворов, Н. С. Средневековые университеты / Н. С. Суворов. – М., 1898. – 133 с.
4. Ленин, В. И. Полное собр. соч. / В. И. Ленин. – Т. 23. – 136 с.
5. Воронков, М. И. Из жизни дореволюционного студенчества / М. И. Воронков. – М. 1947.
6. Рожков, М. И. Теория и практика развития ученического самоуправления в профессиональной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. И. Рожков. – Казань, 1989. – 26 с.

Окончание статьи в следующем номере.

Поступила в редакцию 27.04.2021

УДК 811.161.1-139

Пузенко Иван Николаевич
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой белорусского
и иностранных языков

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

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

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

CONCEPTUAL STRATEGIES
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
AT NONLINGUISTIC UNIVERSITIES AND COLLEGES

Овладение русским языком как иностранным в учреждениях высшего образования Республики Беларусь имеет ярко выраженный функционально-прагматический характер, опирается на языковой опыт иностранных студентов и предполагает достижение ими такого уровня коммуникативной и профессиональной достаточности, который позволяет им успешно реализовывать коммуникативные и профессиональные задачи в социально значимых сферах и ситуациях официально-делового и профессионального общения.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *компетенции; модуль; сферы общения; уровень знаний; стратегии; концепция; ценности.*

Mastering Russian as a foreign language in institutions of higher education in Belarus has a strongly pronounced functional and pragmatic tendency, draws on the linguistic (immersion) experience of foreign students and it is presupposed that they will achieve such a level of communicative and professional sufficiency, which allows them to successfully implement communicative and professional tasks in socially significant spheres and situations.

К e y w o r d s: *competencies; module; areas of communication; level of knowledge; strategies; concept; values.*

Получение и совершенствование знаний по русскому языку как иностранному в учреждениях высшего образования Республики Беларусь в практических целях носит зачастую ярко выраженный профессионально ориентированный характер. Они опираются, прежде всего, на модуль общего владения русским языком как иностранным, коммуникативно-речевые компетенции обучающихся в повседневной, социально-культурной и официально-деловой сферах общения, то есть на языковой опыт и речевую практику иностранных

студентов, получивших общее среднее образование в своей стране (Казахстан: 10–11 классы, где с 2021 г. наметился переход на 12-летнее обучение; Туркменистан: 10–12 классы; Кыргызстан: 10–11 классы); на превращение их языковых знаний в навыки и умения общения на русском языке в определенных видах иноязычной речевой деятельности (восприятие и понимание иноязычной речи на слух, чтение, письменная речь, говорение – монологическая и диалогическая речь). Параллельно с усвоением обязательного минимума содержания языковой компетенции и соответствующего языкового и речевого опыта у них формируются и совершенствуются базовые компетенции межкультурного общения:

- *академические,*
- *социально-личностные,*
- *метапредметные,*
- *профессиональные,*

позволяющие им общаться практически во всех сферах коммуникации.

Академические компетенции охватывают умения применять базовые научно-теоретические знания по языку для решения теоретических и практических задач, умение работать самостоятельно в аудитории и дома, владение навыками устной и письменной коммуникации. **Социально-личностные компетенции** включают способность обучающихся к социальному взаимодействию, овладение способностью к межличностной коммуникации, развитие социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования в вузе. **Метапредметные компетенции** предполагают овладение студентами методами системного и сравнительного анализа, сформированность критического мышления, умение работать в команде, владение навыками проектирования и прогнозирования, сформированность личностных качеств будущего специалиста (самостоятельность, целеустремленность, ответственность, мотивация), умение учиться и постоянно повышать свою квалификацию на протяжении всей жизни. **Профессиональные компетенции** распространяются на овладение нормами речевого этикета, профессиональной этики, делового, профессионально-делового общения; речевое поведение обучающихся в ситуациях профессиональных взаимоотношений, а также в определенном направлении профессиональной деятельности.

Компоненты иноязычных компетенций тесно коррелируют с целями и задачами обучения языку. Главная цель обучения русскому языку как иностранному – обеспечить овладение иностранными студентами нефилологических специальностей высшего образования первой ступени русским языком в пределах уровня коммуникативной компетентности и профессиональной достаточности; формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать русский язык как средство межличностного и профессионально-делового общения. Она обуславливает формирование

специальных, научных и профессиональных знаний, а также умений и навыков, необходимых при общении в межличностной, межкультурной и профессиональной сферах деятельности, что в международной классификации соответствует уровню B2 [1, с. 1–7, 35–37, 103].

Заметим, что быстрая смена технологий и интернационализация высшего образования влияют и на динамику международного сотрудничества в сфере образования. Развиваются разные формы международного сотрудничества, включая образование за рубежом, предоставление образовательных услуг, участие в мировых образовательных проектах и научных исследованиях. Вопросы обучения русскому языку как иностранному в условиях интеграции Республики Беларусь в мировое образовательное пространство занимают при этом важное место. Процесс подготовки кадров с высшим образованием для бывших республик Советского Союза связан со свободным владением ими русским языком. Поэтому во многих учреждениях высшего образования нашей страны активно разрабатываются дидактические мероприятия, направленные на повышение методического уровня и качества преподавания русского языка для иностранных студентов, так как языковая подготовка данной категории обучающихся является основной составляющей в их профессиональной подготовке. Для достижения указанной цели обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного решаются следующие задачи:

- формирование у иностранных студентов комплекса языковых навыков, необходимых им для свободного общения в соответствии с нормами современного русского языка;

- развитие комплекса речевых умений и навыков в основных видах коммуникативной деятельности (аудирование и говорение, чтение и письмо), которые необходимы для

- а) свободного понимания разных типов аудиотекстов, для восприятия речи преподавателя (коммуниканта) на семинарских и практических занятиях, лектора на лекционных курсах;

- б) устного общения в монологической и диалогической формах по специальности на занятиях, научных конференциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях (устное сообщение, постановка вопросов, беседа, дискуссия, полемика, презентация, доклад);

- в) свободного чтения учебных и научных текстов по определенной отрасли знаний и оформления извлеченной из русскоязычных источников информации в виде тезисов, конспекта, резюме, реферата, аннотации;

- усовершенствование умения вербально реализовывать основные типы речевых интенций во всех необходимых студентам сферах общения;

- выработка у иностранных студентов эффективных стратегий переработки учебной и научной информации (формулирование мыслей, оформление полученных знаний, обобщение, аргументирование, прогнозирование).

Исходной концепцией обучения иностранным языкам, включая русский язык как иностранный, становится овладение этим языком как основным средством межкультурного, межличностного и профессионального общения в избранном направлении профессиональной деятельности. Овладение русским языком ориентировано при этом на практическое использование его в реальном процессе коммуникации. Достижение главной цели при компетентностном подходе в обучении русскому языку предполагает достижение и сопутствующих целей обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей, которые реализуются через усвоение языковых знаний, развитие навыков и умений в области говорения (монологическая, диалогическая речь); восприятия русской речи на слух; чтения (включая аннотирование, реферирование, конспектирование); письма и письменной речи. Параллельно с видами иноязычной речевой деятельности происходит и обучение аспектам языка: фонетике (орфоэпии, ритмике, интонации); лексике (состав слова, словообразование; лексический минимум составляет примерно 10 000 лексических единиц, при этом активная лексика – примерно 6 000 единиц, а пассивная – 4 000 единиц) и грамматике (морфология: самостоятельные и служебные части речи, модальные слова и междометия; синтаксис: простое и сложное предложение, чужая речь), стилистике (функциональной стилистике).

Сформированная иноязычная коммуникативная компетенция у будущих специалистов должна позволить им использовать русский язык как средство социально-бытового, социокультурного, официально-делового и профессионального общения, т.е. как средство межличностной и межкультурной коммуникации. Последняя охватывает языковую и речевую компетенции, социокультурную составляющую, продуцирование речевых высказываний с учетом нормированности речи. Сформированность таких базовых компетенций, как социально-личностные, академические, метапредметные и собственно профессиональные компетенции – это одно из главных и неперемennых условий успешного овладения русским языком как языком специальности. Оно проявляется как в общей коммуникативной ориентации обучения, в привлечении игровых приемов, имитирующих процесс реальной коммуникации, так и в официально-деловой и профессиональной деятельности.

В настоящее время коммуникативная направленность на всех этапах обучения языку в университете выступает на первый план. Она требует стимулирования речевой активности обучающихся, постоянно побуждая их к употреблению освоенных речевых умений и навыков во всех сферах общения. Коммуникативный подход направлен на развитие у обучающихся практических умений и навыков пользоваться современным русским языком во всех сферах общения. Он предполагает адекватное взаимодействие и взаимопонимание участников коммуникативного акта, которые принадлежат к разным национальным культурам. Это значит, что в межкультурной коммуникации

четко прослеживается тенденция диалога двух национальных культур: родной и иностранной, соизучаемой. В процессе обучения языку иностранные студенты должны осознанно и функционально овладевать языковыми знаниями (фонетические явления, грамматические формы, правила словообразования, лексические единицы, профессиональная лексика и терминология, стилистические явления); уметь соотносить изучаемые структуры с их коммуникативными функциями, т.е. они должны учиться русскому языку и уметь пользоваться им в реальной межкультурной коммуникации, строить свое общение с другими людьми согласно нормам кодифицированного типа речи. Язык постепенно становится для них одним из основных средств общения и получения высшего образования на этом языке. Его коммуникативная функция обеспечивает межкультурное общение [2, с. 239–244].

Коммуникативные возможности обучения общению на русском языке расширяются у иностранных студентов за счет языковой среды и элементов социокультурной коммуникации. Социокультурные, культурно-фоновые знания приобщают их к культуре славянских народов, народа – носителя русского языка, помогают им адаптироваться к иноязычной для них среде и избегать недопонимания в процессе коммуникации. Языковая среда, в которой они находятся, выполняет определенную образовательную и информационную функции. Как правило, обучение русскому языку как иностранному ведется в контексте межкультурной парадигмы и предполагает его изучение в неразрывном единстве с духовным миром и культурой русского и белорусского народов, говорящих на этом языке. Формирование у иностранных студентов способности осознавать, адекватно понимать и эксплицитно интерпретировать все то, что они слышат, видят и читают, а также имплицитно понимать социокультурную информацию при непосредственном или опосредованном общении с представителями русской/белорусской культуры является одной из основных целей процесса обучения русскому языку.

Основная задача преподавателя русского языка состоит в том, чтобы постоянно развивать языковую личность студента-иностранца, формировать его языковое сознание в процессе приобретения другого языкового и культурного опыта, коммуникативные стереотипы и стратегии, присущие русской культуре, где имеет место освоение русского языка через культуру и культуры через язык.

Когнитивный подход в обучении иностранных студентов кроется в основе личностно ориентированного процесса обучения. Он предполагает установление личностных отношений с обучающимися в зависимости от коммуникативной ситуации и четкое выражение своих коммуникативных намерений. Они охватывают организацию речевого взаимодействия с коммуникантами, обмен информацией страноведческого, делового и профессионального характера; выступление с докладом, презентацией, в дискуссии; восприятие и пони-

мание информации на слух, оценка услышанного и соответствующая реакция с учетом вербальных и невербальных средств; а также практическое владение всеми типами учебного чтения.

Конечная целевая установка изучения русского языка как иностранного заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения профессиональных знаний, формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста и перенесения акцента с обучения на учение. При этом проблема самоактуализации иностранных студентов, их умение самостоятельно развивать речевые умения и добывать профессиональные знания в образовательном процессе есть не что иное, как один из ведущих факторов их личностного и профессионального становления. Каждый специалист должен уметь применять фундаментальные, т.е. базовые научно-теоретические и профессиональные знания для решения многих теоретических и практических задач, обладать умениями и навыками самостоятельной работы и быть способным к межличностной коммуникации и социальному взаимодействию [3, с. 72–74].

Традиционно наряду с реализацией образовательной цели обучения (формирование языковой картины мира), развивающей (формирование речемыслительных и коммуникативных способностей), практической (овладение иноязычным общением в единстве всех его компетенций) одной из целеустановок в обучении русскому языку как иностранному является и воспитательная. Она состоит в том, чтобы сформировать у будущих специалистов общечеловеческие, общенациональные и личностные ценности. Это гуманистическое мировоззрение, уважение к другим народам и культурам, толерантность, культура общения, а также психологическая готовность иностранных студентов осуществлять межличностное и межкультурное общение средствами русского языка, т.е. процесс обучения русскому языку в учреждениях высшего образования должен быть личностно ориентированным, обеспечивать адекватное коммуникативное взаимодействие и аутентичность общения. А каждый обучающийся при таком подходе к обучению выступает активным участником субъект-субъектного взаимодействия и развивает свои потенциальные возможности по усвоению языка в меру своих возможностей и способностей, осознанно преодолевая языковые барьеры разного рода [4, с. 11–12].

Таким образом, вышеизложенное позволяет заключить, что профессиональная сфера коммуникации при обучении русскому языку как иностранному является основной для иностранных студентов. Принцип коммуникативности в процессе обучения данному языку предполагает организацию учебного процесса по двум линиям значимости:

а) освоение русского языка как средства общения в социально-бытовой и социокультурной сферах;

б) обучение русскому языку как языку специальности, которое должно быть тесно связано с обучением специальным учебным дисциплинам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург: Департамент по языковой политике; Совет Европы (французская и английская версии), 2001; Моск. гос. лингвист. ун-т (русская версия), 2003. – 256 с.
2. *Лапуцкая, И. И.* Особенности чтения лекции на русском языке студентам-иностранцам / И. И. Лапуцкая // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сб. науч. ст. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 12 апр. 2019 г. – Пинск : ПГУ. – 2019. – Вып. 1. – С. 238–245.
3. *Пузенко, И. Н.* О преподавании русского языка как иностранного в учреждениях высшего образования неязыковых специальностей / И. Н. Пузенко // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2: Педагогика, Психология, Методика преподавания иностранных языков. – 2019. – № 1 (35). – С. 71–76.
4. *Пузенко, И. Н.* О современном состоянии преподавания иностранного языка в техническом вузе / И. Н. Пузенко // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. науч. тр. по материалам 2-й Междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 14–16 мая 2020. – Ярославль: ФГОБУ ВО ЯГТУ, 2020. – С. 9–14.

Поступила в редакцию 21.05.2021

УДК 373(476) “192”

Старжинская Наталья Степановна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры методики дошкольного
образования

*Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка
г. Минск, Беларусь*

Starzhynskaya Natallya
Habilitation Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Preschool
Education Methods

*Belarusian State Pedagogical University named
after Maxim Tank
Minsk, Belarus
natashast1@yahoo.com*

Палиева Татьяна Владиславовна
кандидат педагогических наук, доцент,
первый проректор

*Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина
г. Мозырь, Беларусь*

Palieva Tatiana
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
First Vice-Rector

*Mozyr State Pedagogical University named
after I. Shamyakin
Mozyr, Belarus
0605tanya1980@rambler.ru*

ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО
ВОСПИТАНИЯ В БЕЛАРУСИ В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА:
АНАЛИЗ АРХИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ
И ПУБЛИКАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

POLYNATIONAL CHARACTER OF THE PRESCHOOL EDUCATION
SYSTEM IN BELARUS IN THE 1920s OF THE 20th CENTURY:
ANALYSIS OF ARCHIVAL MATERIALS AND PUBLICATIONS
IN PEDAGOGICAL PERIODICALS

В статье представлен историко-педагогический анализ, основанный на материалах Национального государственного архива Республики Беларусь и публикациях педагогических периодических изданий 20-х гг. XX века по обобщению опыта организации полинациональной по структуре и содержанию системы дошкольного воспитания.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *поликультурное образование; полинациональный характер образования; дошкольное воспитание.*

The article presents a historical and pedagogical analysis based on the materials of the National State Archives of the Republic of Belarus and publications of pedagogical periodicals of the 1920s of the 20th century, by generalizing the experience of organizing a preschool education system that is polynational in structure and content.

К e y w o r d s: *polycultural education; the polynational nature of education; preschool education.*

В рамках осуществляемого нами историко-педагогического исследования генезиса теории и практики поликультурного дошкольного образования осо-

бое внимание обращают на себя 20-е годы XX века, которые характеризуются полинациональным характером существовавшей в то время системы дошкольного воспитания.

Период 20-х годов XX века является достаточно изученным этапом развития образования. Деятельность системы образования в этот период представлена в историко-педагогических исследованиях таких белорусских ученых, как И. И. Калачёва, В. А. Капранова, С. В. Снапковская и др. Но следует отметить, что в большей степени исследовательское внимание сконцентрировано на проблемах школы. Исторические аспекты развития теории и практики воспитания и обучения дошкольников в Беларуси в то время наиболее полно и детализированно рассмотрены в исследованиях известного белорусского историка педагогики Е. Г. Андреевой. Однако проведенный ею научный анализ этого периода был осуществлен в большей степени в аспекте белорусизации [1].

На наш взгляд, главная особенность рассматриваемого исторического этапа в том, что система дошкольного воспитания имела полинациональный характер. Этот исторический опыт еще недостаточно изучен и весьма интересен именно с позиции современного понимания поликультурного образования. Поликультурное дошкольное образование – образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культур, отличающиеся по языковому, этническому и национальному признаку, направленное на приобщение детей дошкольного возраста к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой базе основ общепланетарного мировоззрения, усвоение культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов, формирование готовности и умения жить в глобализационном мире с сохранением и укреплением национальной идентичности [2]. Поликультурное дошкольное образование рассматривается нами как открытая динамическая система, обладающая качествами единства и целостности, активно взаимодействующая с социальной средой.

В структуру поликультурного дошкольного образования мы включаем:

1) полилингвальное обучение – обучение этническому, национальному и иностранному языкам, культуре межнационального общения и др.;

2) поликультурное воспитание – воспитание уважения к различным национальностям и культурам, формирование умений жить в поликультурном мире, в условиях этнического, лингвистического, культурного, конфессионального и социального многообразия;

3) формирование национального самосознания – усвоение ценностей этноса и общенациональных (государственных) ценностей и др. для обеспечения консолидации и гуманитарной безопасности общества.

Отметим, что проведенный нами историко-педагогический анализ, основанный на современном понимании сущности поликультурного дошкольного образования, имеющего указанную выше структуру, позволяет осуществить теоретический синтез через объединение разрозненных фрагментов знаний и опыта в единую теорию.

После заключения 12.07.1920 между РСФСР и Литвой Московского договора, который привел к фактической ликвидации созданной ранее Литовско-Белорусской Советской Социалистической Республики (Литбел), 31.07.1920 была восстановлена Советская Социалистическая Республика Белоруссия (ССРБ), которая в дальнейшем изменила название и стала Белорусской Советской Социалистической Республикой (БССР). В принятой Декларации о провозглашении независимости ССРБ (31.07.1920) устанавливалось «полное равноправие языков (белорусского, русского, польского и еврейского) в сношениях с государственными учреждениями и в организациях и учреждениях народного просвещения и социалистической культуры» [3].

Политика белорусизации была впервые провозглашена на II Всебелорусском съезде советов в декабре 1920 г. и предполагала расширение использования белорусского языка в общественно-политической и культурной жизни республики, создание сети образовательных учреждений, осуществляющих воспитание и обучение на национальных языках, подготовку соответствующих педагогических кадров, издание учебной литературы и др.

Проведение политики белорусизации осложнялось целым рядом факторов: преобладанием русскоязычного населения в городской местности; сложившимся устойчивым отношением к белорусскому языку как к «мужицкому», «разговорному», «не культурному»; отсутствием унифицированного литературного языка и практики его применения в делопроизводстве; отсутствием квалифицированных кадров, в совершенстве владеющих белорусским языком, в том числе и письменной речью.

Начиная с этого времени, в БССР устанавливается курс на организацию обучения и воспитания детей на их родном языке. В терминологии данного периода употребляется понятие «матчына мова», или «материнский язык», т.е. язык, на котором начинает говорить ребенок (первый освоенный). В связи с этим открывается целый ряд учебных заведений на белорусском, русском, еврейском, польском и других языках с обязательным обучением белорусскому языку.

Основная идея национализации образования заключалась в создании единой пролетарской интернациональной культуры через слияние всесторонне развитых отдельных национальностей. Предполагалось, что интернациональное содержание первоначально должно преподноситься в национальной форме [4].

В 1921 г. при Наркомпросе начали работу многочисленные отделы, такие как главный политико-просветительский комитет (Главполитпросвет), главные управления социального воспитания (Главсоцвос), профессионально-технического образования (Главпрофобор). Школы и система дошкольного воспитания были под управлением Главсоцвосо.

Практически только с этого времени в тяжелых экономических условиях на территории Беларуси начинает создаваться целостная образовательная система, первой ступенью которой становится дошкольное воспитание для детей от 3 до 8 лет.

Еще в конце 1917 г. созданный в г. Минске Городской отдел народного просвещения начал свою работу в составе национальных секций. На тот период работали русская, польская, еврейская секции. Национальные секции продолжили работу и при Наркомпросе в Литбеле. В ССРБ в 1921 г. открывается белорусская секция, которая разворачивает довольно интенсивную деятельность по организации белорусских школ, детских домов и садов, белорусских учительских курсов, по изданию книг на белорусском языке [4].

Главными задачами национальных секций являлись организация и контроль образования национальных меньшинств и распространение «пролетарской идеологии». Так, в отчетах уездных отделов народного образования о работе еврейских секций (Евсекции) [5] мы видим подтверждение факта ведения делопроизводства в сфере народного образования на идише, на котором в начале XX века говорило около 11 миллионов евреев по всему миру. Идиш на протяжении нескольких последующих лет был одним из государственных языков в БССР. Надо отметить, что в 1924 в БССР проживало 447 667 евреев. 36,3% еврейского населения жило в окружных городах, 30,7% – в местечках и 33% – в сельской местности. В 1926 в БССР проживало 407 000 евреев, что составляло 8,2% населения республики и 15,7% всего еврейского населения СССР [6].

Свою главную задачу члены Евсекции видели в «коммунистическом воспитании еврейских масс» и выступали за закрытие синагог, препятствовали распространению иврита, считая его древнееврейским, не разговорным, и, в некотором смысле, «реакционным» языком (большинство газет, журналов, книг издавалось в этот период только на идише).

К сожалению, борьба Евсекции за создание советской еврейской культуры и внедрение коммунистической идеологии сопровождалась нигилистическим отношением к прошлому еврейского народа, борьбой с религиозными взглядами и др. В то же время Евсекция проводила идею «идишизации» еврейской жизни, помогала создавать государственную структуру, где официальным языком был идиш (так, к 1931 г. в Белоруссии было десять судов и около 25 местных советов, которые работали на еврейском языке) [7]. Однако отметим, что к концу 1930-х гг. еврейское образование в БССР было фактически ликвидировано.

30.12.1922 БССР в числе 4 советских республик подписала Договор об образовании СССР. В 1924 г. в состав БССР вошли отдельные уезды Витебской, Гомельской и Смоленской губерний. Население Беларуси увеличилось с 1 600 000 человек до 4 014 000. Количество детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) составило 558 000, а детей школьного возраста (от 8 до 15) – 730 000 [8].

На новых территориях Беларуси делу народного образования придается самое важное значение. Оно организовывалось по уже утвердившимся принципам, ориентировалось на белорусизацию и организацию воспитания и обучения на материнском языке [9].

При таком большом количестве детей дошкольного возраста дошкольных учреждений было еще очень мало. Так, в начале 1924/1925 учебного года на территории республики их действовало только 47, в которых воспитывалось 2 058 детей. Из этих дошкольных учреждений 29 детских садов были еврейскими, 6 русскими и 2 польскими. Остальные работали на белорусском языке [8; 10]. Из приведенных данных мы видим, что наибольшее количество детских садов работало на идише. Архивные материалы также свидетельствуют, что еврейские дошкольные учреждения были лучше укомплектованы профессиональными педагогическими кадрами и оснащены материально [5; 10].

Следует отметить, что в 1924 г. на территории Беларуси было большое количество детских домов для беспризорников (147), где около 15% воспитанников были дошкольного возраста (1035 детей из 6983 были в возрасте от 3 до 8 лет). Из них 34 детских дома работали на еврейском языке и 7 на польском [9].

Материально-техническая база, особенно сельских учреждений образования, еще долгое время оставалась практически не пригодной для организации полноценного образовательного процесса. Отмечалось порой полное отсутствие топлива, учебников, инвентаря, что сильно осложняло работу педагогов [10; 11; 12]. В архивных материалах имеются документы, свидетельствующие о закрытии сельских детских садов по причине отсутствия финансирования, помещений и даже в связи с нехваткой теплой одежды у детей [12].

В связи с острой нехваткой дошкольных учреждений стала широко применяться форма создания детских учреждений временного характера – «площадок», которые организовывались на период с мая по октябрь. Такие площадки открывались в городах близ фабрик и заводов, а также в сельской местности для детей красноармейцев, рабочих, беспризорников и детей, находящихся в плохих жилищных и социальных условиях. Работа данных площадок по сути была тождественна стационарным дошкольным учреждениям. Однако за неимением средств данные площадки порой были укомплектованы достаточно скудно. Для проведения занятий использовалась газетная бумага, уголь, мел и игрушки, сделанные родителями и воспитателями. Распределения детских площадок также осуществлялось по национальному признаку, как правило, работа проводилась на том языке, который был распространен на той территории, где открывалась площадка [13].

Иногда хорошо оборудованные площадки реорганизовывались в «очаги». В отличие от детских садов, они работали более длительное время (как правило, 8 часов), и, в отличие от площадок, – круглогодично. В очагах работа осуществлялась, в основном, на языке преобладающего в данной местности населения, иногда они были смешанными, т.е. работали группы, сформированные по национальному признаку воспитанников [14].

В этот период в стране также открывались ясли, которые относились к государственной системе здравоохранения и предназначались для детей до трех лет. Педагогами дошкольных учреждений поднимался вопрос о преемственно-

сти языка, который использовался в яслях и в детских садах. В статье 1924 года инспектора дошкольного воспитания Главсоцвос БССР Л. Паповой говорится о том, что необходимо связать работу дошкольных учреждений с яслями. Так как ясли – медицинское учреждение, то вопрос об обеспечении его работы на материнском языке вообще не ставился, а это, по мнению автора, неправильно. Необходимо обеспечить преемственность в вопросах воспитания и языка не только со школами, но и с преддошкольными учреждениями [15].

Для расширения охвата детей дошкольного возраста общественным воспитанием при семилетних школах для детей от 7 до 8 лет были открыты нулевые группы сроком обучения один год. Такая практика была введена с 1921/1922 учебного года. Однако в Витебском, Могилевском и Смоленском округах таких групп не было до 1924 года. Нулевые группы создавались как замена детским садам для включения детей в процесс дошкольного воспитания и помощи женщинам-работницам. Основной задачей нулевых групп было не обучение детей письму и чтению, а их воспитание и социальное развитие [9; 16]. Язык обучения в нулевых группах, как правило, совпадал с языком обучения в той школе, где открывались эти группы.

Из приведенных выше данных видно, что дошкольных учреждений в стране существовало крайне мало и они не обеспечивали в полной мере потребности общества. При этом учреждений дошкольного воспитания, осуществляющих деятельность на еврейском языке, было больше, чем на белорусском, что не соответствовало сложившейся системе школьного образования. Распределение школ по языкам обучения в этот период выглядело следующим образом [17] (таблица).

Распределение школ по языкам обучения с 1924 по 1927 год

Годы	Типы школ	По языкам обучения										
		белорусские		еврейские		польские		российские		другие		всего
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
1924–1925	4-летние	3533	93,6	87	2,4	94	2,3	45	1,2	14	0,5	3773
	7-летние	190	71,1	42	15,7	5	1,9	29	10,9	1	0,4	267
1925–1926	4-летние	3794	93,5	128	3,0	93	2,3	27	0,7	20	0,5	4057
	7-летние	199	76,2	44	16,8	5	1,9	12	4,6	1	0,5	261
1926–1927	4-летние	4190	85,3	147	3,0	125	2,6	407	8,4	31	0,7	4900
	7-летние	197	66,6	53	2,2	11	3,8	32	11	1	0,4	294

В дошкольных учреждениях, осуществляющих воспитательный процесс на материнском языке (идише, польском, русском и др.), в обязательном по-

рядке вводился белорусский язык как язык общенационального значения, тем самым мы видим появление зачатков полилингвального подхода. Также реализации данного подхода способствовало создание смешанных в языковом плане дошкольных учреждений, где открывались отдельные группы с воспитанием на национальном языке [12].

Интернациональное воспитание в рассматриваемый период имело ярко выраженную идеологическую основу, наполняемую учением марксизма. Оно осуществлялось преимущественно в содержательном блоке «современность», который предполагал ознакомление детей с жизнью, ленинскими идеями, основными праздниками революционного содержания (Праздник Октября, 1 мая, 8 марта) [18].

Важным аспектом интернационального воспитания также была идея дружбы между братскими народами СССР. Так, в архивных материалах есть документы, свидетельствующие об использовании в еврейском детском саду (детский сад № 7 г. Витебска) осуществляемых педагогами учреждения переводов русскоязычных литературных и музыкальных произведений праздничных мероприятий и, в частности, упоминается музыкальная постановка о жизни немецких пионеров, приуроченная к празднику 1 мая [18]. Русскоязычные произведения были взяты из хрестоматий «Смена» [19], «Новый путь» [20], «Красные ростки» [21] и др.

Для обучения детей повествованию методики и тексты также заимствовались из московских изданий и самостоятельно переводились на идиш педагогами дошкольных учреждений. Наиболее популярными были пособия «Рассказывание в дошкольных учреждениях» [22] Е. И. Иорданской и сборник «Что рассказывать детям» [23], подготовленный опытно-педологической станцией в Харькове [24].

В 20-е гг. XX века происходит зарождение методики развития белорусской речи детей дошкольного возраста. Первой создательницей целостной системы обучения детей дошкольного возраста белорусскому языку является В. Ф. Луцевич – жена и соратница народного поэта Беларуси Янки Купалы, с 1919 г. имевшая самое непосредственное отношение к делу становления общественного дошкольного воспитания. Она работала в Наркомпро-се в качестве инспектора дошкольных учреждений, с 1925 г. – воспитателем, а позже – заведующим детским садом № 8 г. Минска.

В 20-е гг. XX века развитие речи детей осуществлялось преимущественно путем ознакомления с произведениями художественной литературы, с помощью беседы по их содержанию и заучивания наизусть стихотворений. В этом же направлении вела работу и В. Ф. Луцевич, которая собирала и сама обрабатывала для дошкольников произведения белорусского фольклора. Также она подготовила к изданию белорусскоязычные сборники для детей дошкольного возраста, которые включали высокохудожественные переводы произведений детской литературы, детский фольклор и собственные оригинальные произ-

ведения [25; 26]. Под руководством В. Ф. Луцевич ее коллегами А. Савёнок и Н. И. Коржовой в 30-е гг. XX века были созданы первые методические разработки по развитию белорусской речи дошкольников.

Для реализации дошкольного образования необходимы были квалифицированные педагогические кадры.

На территории Беларуси к 1924 г. было открыто 4 учреждения высшего образования, в двух из них – Белорусском государственном университете и Витебском институте Народного образования готовили педагогические кадры. В дальнейшем Витебский институт Народного образования был объединен с педагогическим факультетом Белорусского государственного университета с переводом части преподавателей в г. Минск.

Также в 1924 г. в Беларуси готовили кадры в 10 педагогических техникумах: Минском Белорусском, Минском Польском, Минском Еврейском, Витебском Еврейском, Бобруйском, Борисовском, Могилевском, Полоцком, Оршанском, Мстиславском [27]. Для обеспечения деятельности дошкольных учреждений открывались годовые и краткосрочные дошкольные курсы, организуемые для слушателей, имеющих среднее образование или несколько классов гимназии (от 4 до 7) [12].

Для повышения профессионального мастерства педагогов утвердилась новая форма – кружковая работа [28]. Такие кружки открывались в том числе и для повышения уровня владения белорусским языком, методикой осуществления педагогической деятельности в национальных дошкольных учреждениях. Кружки существовали за счет членских взносов и средств, выделяемых Союзом Рабпрос (работников просвещения). В течение учебного года кружки работали один раз в неделю, а в летний период – 2 раза в неделю [29].

Также функционировали дошкольные объединения («методические бюро», «дошкольные бюро»), на которых в частности рассматривались вопросы методического обеспечения работы детских садов через перевод имеющихся разработок на национальные языки [12].

Таким образом, мы видим, что в 20-е гг. XX в. внутригосударственная защита этнических меньшинств, сохранение их языкового и культурного наследия закрепляются законодательно и отражаются в образовательной политике. Основными предпосылками, обуславливающими развитие полинациональной системы дошкольного образования в БССР в 20-е гг. XX в., являются: динамичные изменения в социально-политической и экономической жизни страны; высокая доля национальных меньшинств среди всего населения; рост национального самосознания; изменения общей образовательной политики.

Под влиянием комплекса социально-экономических и культурно-исторических факторов в этот период в системе дошкольного образования наблюдаются следующие тенденции:

- разделение дошкольных учреждений различных видов и типов по национальному и языковому признаку;

- разграничение управленческих органов по национальному признаку (наличие национальных секций при Наркомпросе);
- присутствие белорусского языка как языка общенационального общения в работе управленческих органов и учреждений дошкольного образования;
- улучшение материально-технического и методического обеспечения национальных дошкольных учреждений (на четырех государственных языках издавались пособия и педагогическая литература);
- осуществление специальной подготовки педагогических работников дошкольного профиля для работы в полинациональной системе дошкольного образования (учреждения высшего образования, педагогические техникумы, повышение квалификации, кружковая работа ориентировались в своем содержании на обеспечение деятельности национальных дошкольных учреждений);
- совершенствование форм, методов и средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста;
- учет в содержании воспитания детей дошкольного возраста культурно-бытовых традиций народов, проживающих на территории республики;
- интернациональное воспитание, реализуемое в учреждениях дошкольного образования, имело ярко выраженную идеологическую основу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрэева, Е. Г. Гісторыя народнай адукацыі Беларусі (1917–1941) : вучэб. дапам. / Е. Г. Андрэева. – Мінск : НПТАА «ШАН», 2001. – 319 с.
2. Палиева, Т. В. Периодизация генезиса поликультурного дошкольного образования в Беларуси / Т. В. Палиева // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. – 2020. – № 1 (55). – С. 76–82.
3. Декларация о провозглашении независимости Советской Социалистической Республики Белоруссии // Школа и культура Совет. Белоруссии. – 1921. – № 1–2. – С. 18–21.
4. Байкоў, М. Школа і нацыянальнае пытаньне ў Беларусі / М. Байкоў // Асьвета. – 1924. – № 2. – С. 23–31.
5. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 42. – Оп. 1. Ед. хр. 71.
6. Белоруссия [Электронный ресурс] // Рос. еврейская энцикл. – Режим доступа : <https://www.rujen.ru/index.php/Белоруссия>. – Дата доступа : 13.03.2021.
7. Евсекция [Электронный ресурс] // World ORT : электрон. еврейская энцикл. – Режим доступа: <https://eleven.co.il/jews-of-russia/life-in-ussr/11538/>. – Дата доступа: 12.03.2021.
8. Каранеўскі, Я. Да пачатку вучэбнага году / Я. Каранеўскі // Асьвета. – 1924. – № 3. – С. 14–19.
9. V Всебелорусский С'езд Рабпрос // Асьвета. – 1924. – № 1. – С. 53–65.
10. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 728. Л. 40–41.
11. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 71. Л. 8.

12. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 728. Л. 43–45.
13. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 728. Л. 7.
14. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 1786. Л. 148–150.
15. *Папова, Л.* Чарговыя заданьні дашкольнага будаўніцтва / Л. Папова // Асьвета. – 1924. – № 3. – С. 34–35.
16. *Жарынаў, Д.* Галоўсоцвых і настаўніцтва / Д. Жарынаў // Асьвета. – 1924. – № 3. – С. 36–44.
17. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 629. Л. 2.
18. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 1786. Л. 151–157.
19. Смена : вторая книга для чтения / сост. коллективами дет. учреждений ВЦИКа, учителей Хамовнич. и Замоскворец. р-нов г. Москвы, при участии Моск. ассоц. пролетарских писателей ; под общ. ред. К. Свердловой. – Изд. 3-е. – М. : Госиздат, 1925. – 428 с.
20. Новый путь : первая книга для сельской школы I ступени / сост.: К. Бендриков, М. Мельников ; под общ. рук. и ред. А. Г. Калашникова. – 2-е изд. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1925. – 335 с. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).
21. Красные ростки : книга для чтения / сост.: Л. Арендс [и др.]. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1925. – 228 с. – (Учебные пособия для школ I и II ступени).
22. *Иорданская, Е. И.* Рассказывание в дошкольных учреждениях: методика и хрестоматия / Е. И. Иорданская. – Л. : Гос. изд-во, 1925. – 184 с.
23. Что рассказывать детям / Центр. опыт.-педол. станция. – Харьков : Путь просвещения, 1923. – 167 с.
24. НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Ед. хр. 1786. Л. 160–161.
25. Дашкольны сьпеўнік [Ноты]: для дзіцячых садоў і малодшых груп пачатковых школ: [для спеваў ў суправаджэнні фартэпіяна] / Ул. Луцэвіч і А. Савёнак. – Менск [Мінск] : Беларус. дзярж. выд-ва, 1928. – 65, [1] с.
26. Шэрая шыйка: апавяданні для дзяцей / улажылі: А. Савёнак і В. Луцэвіч. – Менск [Мінск] : Беларус. дзярж. выда-ва, 1928. – 15 с.
27. Пастановы Калегіі Народнага Камісар’ята Асьветы // Асьвета. – 1924. – № 1. – С. 78–79.
28. *Шабашова, М.* Формы и методы подготовки просвещенцев / М. Шабашова // Асьвета. – 1924. – № 1. – С. 21–22.
29. *Шнитко.* Работа кружков Полоцкого Уотделения Союза Рабпрос / Шнитко // Асьвета. – 1924. – № 1. – С. 72–71.

Поступила в редакцию 22.04.2021

УДК 378:159.922.7(045)

Усенко Игорь Сергеевич
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогических наук

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Usenko Igor
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
usenko2882@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ТРЕВОЖНЫХ УЧАЩИХСЯ

DEVELOPING FUTURE TEACHERS' COMPETENCE FOR PEDAGOGICAL SUPPORT OF ANXIETY STUDENTS

В статье рассматриваются причины появления тревожности у учащихся, специфика проявления этого состояния в зависимости от возраста, обосновываются условия формирования у будущих учителей компетенции по педагогическому сопровождению тревожных учащихся, показываются направления деятельности учителя по педагогическому сопровождению.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *тревожность; педагогическое сопровождение; взаимодействие; коррекционно-развивающая деятельность.*

The article discusses the causes of anxiety in students, the specifics of the manifestation of this state depending on age, the conditions for developing the future teachers' competence in pedagogical support of anxious students, shows the directions of the teacher's activity in pedagogical support.

К е у w o r d s: *anxiety; pedagogical support; interaction; remedial and developing activities.*

Одним из актуальных направлений профессиональной подготовки будущих учителей является формирование их компетенции в педагогической поддержке «тревожных» учащихся. Проблема тревожности выступает как одна из наиболее важных в современной педагогике, что объясняется нарастающим количеством «тревожных» детей, характеризующихся эмоциональной неуравновешенностью, безосновательным беспокойством, неуверенностью в себе.

Поскольку тревожность имеет сильные различия, связанные с возрастом, мы остановились на освещении особенностей педагогической поддержки группы детей младшего школьного возраста как наиболее нуждающейся во внимании к ним и защите.

В этой связи исследование способов снижения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста в образовательном процессе представляет особую актуальность. Необходимо отметить, что сейчас механизмы формирования тревожности остаются неопределенными. Является ли она врожденной или складывается под влиянием различных жизненных обстоятельств, вызывает в научных кругах постоянные споры.

Обычно называют два основных вида тревожности: ситуативная тревожность, связанная с конкретной ситуацией, вызывающей беспокойство; личностная тревожность, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях.

Состояние тревожности продуцируется с появлением неблагоприятных условий в жизни ребенка, в процессе его взаимодействия. Другими словами, это явление скорее социальное, нежели биологическое. Отсюда, все проблемы учащегося обусловлены его взаимодействием в системах «ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый».

Деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

Если говорить о тревожности вообще, то это отчетливая склонность человека к переживанию тревоги, которая отличается низким порогом проявления реакции тревоги. При этом школьную тревожность можно рассматривать как отдельный вид тревожности, обусловленный каждый раз специфической ситуацией. Это связано с характером взаимодействия учащегося в структуре школьной образовательной среды.

В младшем школьном возрасте (с 6 до 11 лет) происходит интенсивное развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). Этим объясняется возрастание подвижности нервных процессов, и процессы возбуждения начинают доминировать, что приводит к повышенной эмоциональной возбудимости.

Одним из средств предупреждения тревожности, по мнению Ш. А. Амонашвили, О. С. Газмана, В. Г. Кудрявцева, В. В. Зайцева, А. Н. Нюдюрмагомедова, выступает гуманноличностный подход, способствующий созданию благоприятных педагогических условий стимулирования и поддержки свободного развития ребенка и учета границ дозволенного в педагогическом взаимодействии. В настоящее время в педагогической науке предлагаются два способа преодоления тревожности у детей:

- выработка конструктивных способов поведения в трудных для ребенка ситуациях, а также овладение приемами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой;

- укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представления о себе, забота о «личностном росте» человека [1, с. 178].

В учебной и во внеучебной работе педагог должен акцентировать внимание на снижении тревожности у детей. Так, Р. В. Овчарова считает, что педагогическими условиями снижения рисков появления у детей состояния тревожности являются:

- формирование необходимых учебных умений и навыков, которые влияют на успешность адаптации ребенка к новым условиям – условиям школы, требованиям педагога;
- воспитание адекватного отношения к результатам своей деятельности и других детей, к собственным успехам и неудачам;
- расширение и обогащение навыков общения со взрослыми и сверстниками, развитие адекватного отношения к оценкам и мнениям других людей [2, с. 65].

В ходе изучения педагогических дисциплин мы акцентируем внимание будущих учителей на том, что, работая с детьми с повышенной тревожностью, учителю необходимо учитывать специфику их отношения к успеху и неудаче, оценке учителя и сверстников. Учащиеся с повышенной тревожностью чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, обостренно относятся к ошибкам и неудачам, им трудно адекватно оценить свои результаты, принять решение относительно правильности или неправильности совершаемого ими действия; они постоянно находятся в напряжении в ожидании оценки со стороны взрослых. На занятиях мы анализируем ситуации, когда учащиеся с повышенной тревожностью возникающие даже незначительные проблемы объясняют собственной неполноценностью, отсутствием способностей. Боясь что-либо сделать не так, такой ученик старается делать все так, как говорят учитель и родители, чтобы получить от них одобрение.

В образовательном процессе со студентами мы прорабатываем специальные формы оценивания по отношению к учащимся с повышенной тревожностью. Объясняем, что в начале работы необходимо детально проговорить критерии оценивания, а при объявлении результата, подведении итогов развернуто обосновать оценку, при этом предельно конкретизировать сферу действия оценочного суждения, оценивать не всю деятельность сразу, а ее отдельные элементы, заостряя внимание на наиболее успешно выполненных фрагментах работы. Пример: «Вова, ты получил плохую отметку потому, что очень мало занимался. Ты способный, можешь гораздо лучше подготовить задание, в следующий раз у тебя обязательно будет другой результат».

Важно, чтобы учащийся почувствовал идущее от педагога уважительное, доброжелательное отношение, понял, что его ценят вне зависимости от его способностей, результатов выполнения задания. Всякая оценка должна содержать воспитательный потенциал, давать уверенность учащемуся, что у него обязательно все получится, если чуть лучше постараться, быть более внимательным при выполнении задания. Правильно организованная педагогом система контроля и оценивания способствует смещению акцентов в деятельности ученика с результата на само действие.

При оценивании обучающихся, характеризующихся высоким уровнем тревожности, рекомендуется выставлять две отметки; за результат и за приложенные учеником усилия. Мы обращаем внимание будущих учителей на необходимость того, чтобы при работе с новым материалом учитель «педагогически целесообразно относился к детям с повышенным уровнем тревожности, так как ускоренный темп работы, дефицит времени, слабость контроля за пониманием, усвоением детьми ранее неизвестного им знания повышают напряжение и, как следствие, уровень тревожности учеников» [3].

Особое внимание обращаем на необходимость стимулирования оптимистического взгляда учащегося на его собственные возможности, что способствует снижению тревожности, достижению им необходимого эффекта в деятельности, при этом учитель должен понимать, что одобрение им действий ученика должно быть заслуженным. Важно говорить о недостатках и ошибках в мягкой манере; упоминать о достоинствах ребенка; выражать уверенность в том, что трудности преодолимы.

Учитель, работая с детьми с повышенной тревожностью, особое внимание должен уделять развитию и укреплению мотивации к учебной деятельности, потребности в самореализации, недопущению возникновения у них чувства собственной неполноценности.

Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений, создание условий для проявления инициативы детей, выражения мнения, диалогический характер коммуникации между педагогом и детьми способствуют успешной адаптации детей к условиям школьной жизни, осмыслению специфики учебной деятельности.

Проектирование и реализация работы педагога начальных классов с детьми на основе принципа индивидуализации, построение индивидуальной траектории развития каждого ребенка, учитывающей его интересы, способности, особенности, позволяет минимизировать риски возникновения напряжения, тревожности как в период адаптации к школе, так и на протяжении всего времени обучения. Регулярное наблюдение, анализ результатов, действий, своевременная оказываемая помощь ребенку, акцентирование внимания на развитии его инициативности, самостоятельности и активности являются необходимыми психолого-педагогическими условиями безопасного, комфортного пребывания ребенка в школе.

Мотивацией учебной деятельности ученика должен быть не страх наказания, переживание по поводу возможной неудачи, а интерес к процессу познания, увлеченность, так как чем выше степень субъективного удовольствия, получаемого в процессе обучения, тем ниже уровень тревожности.

Основными принципами взаимодействия с тревожными детьми являются принцип личностно-развивающего и гуманистического обучения и воспитания, принцип индивидуализации, принцип диалогичности коммуникации в системе «ребенок–взрослый», принцип создания ситуации успеха и др.

Для повышения эффективности обучения в условиях изменившейся его смысловой ориентации и актуализации личностного потенциала каждого обучающегося требуется, чтобы педагогическая поддержка и сопровождение учащихся с неадекватным уровнем тревожности стали неотъемлемой частью целостного образовательного процесса. Поэтому мы закладываем будущим учителям понимание того, что педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора [3, с. 8].

Системное педагогическое сопровождение процесса обучения необходимо для создания благоприятных условий развития личностно-смысловой и эмоционально-чувственной сфер тревожных учащихся, их познавательных и творческих способностей и призван помочь в адаптации таких учащихся к условиям образовательного процесса на разных его этапах.

Сопровождение образовательного процесса является совместной деятельностью педагога и учащихся, представленной следующими обязательными компонентами:

- 1) систематическое отслеживание педагогом социального статуса каждого учащегося и динамики его психологического развития;
- 2) информирование и консультирование учащихся;
- 3) создание психолого-педагогических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения, для оказания помощи учащимся, имеющим неадекватные показатели по уровню личностной тревожности, и профилактики тревожных расстройств у учащихся с адекватным уровнем личностной тревожности (создание комфортной психологической обстановки).

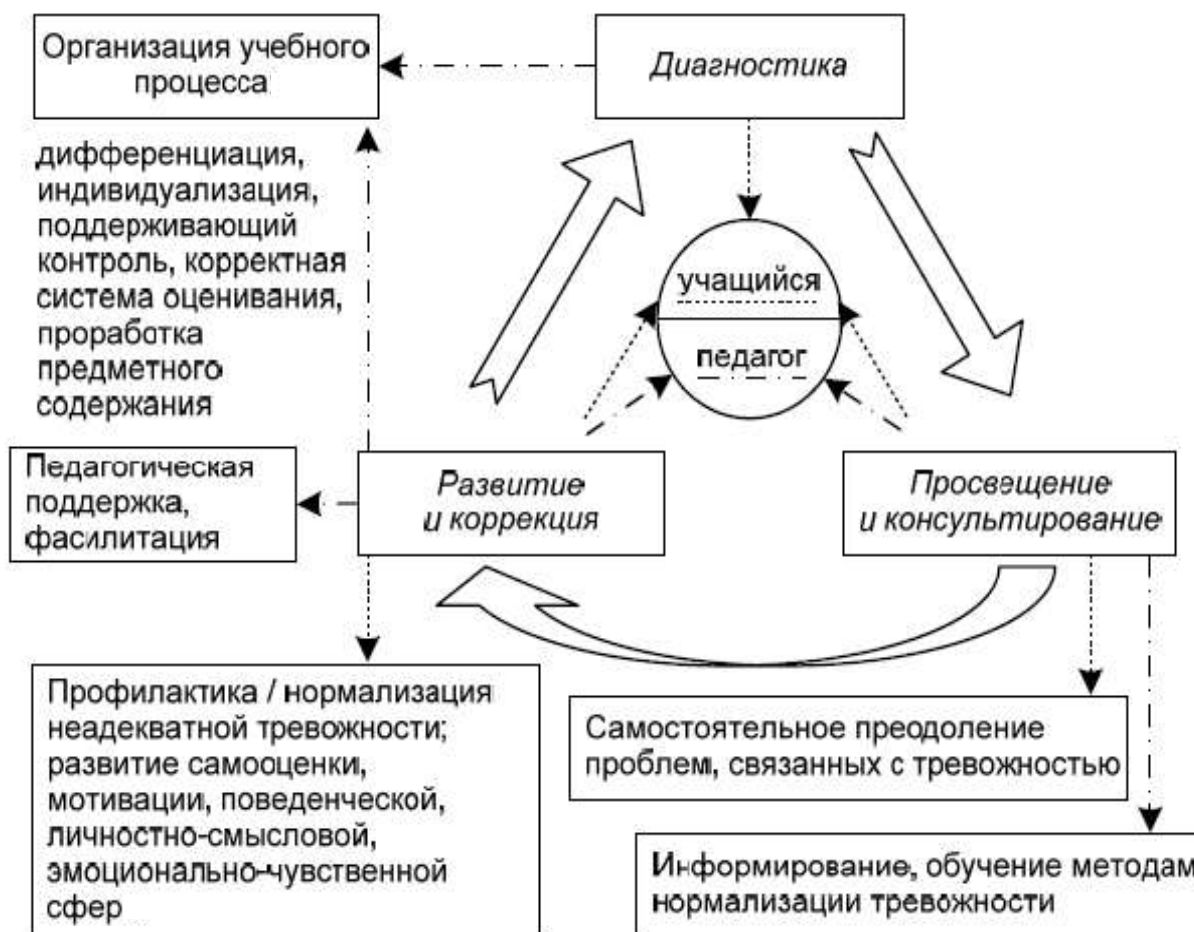
В результате будущие учителя приходят к осознанию, что в соответствии с перечисленными компонентами педагогическая деятельность складывается из комплекса трех взаимосвязанных элементов: диагностики, просвещения и консультирования, развития и коррекции. В их составе определены важнейшие направления, предложены новые конкретные формы и методы практической деятельности педагога и учащихся в ходе реализации предлагаемой модели сопровождения учебного процесса (рисунок).

Вместе со студентами мы отмечаем ключевые моменты каждого этапа сопровождения.

Педагогическая диагностика. Реализация системы педагогической поддержки начинается с обязательной психологической диагностики учащихся для выявления уровня личностной тревожности на определенном этапе учебного процесса. Деятельность педагога на этапе диагностики состоит в проведении обследования учащихся, изучении их личностных качеств и оценке возможностей, составлении «портрета» каждого учащегося, т.е. в создании информационной базы, на основе которой формулируются цели и задачи по-

следующей коррекционно-развивающей работы. Психодиагностический этап включает следующие элементы: организационно-методическая подготовка к диагностическим мероприятиям; проведение собственно диагностических исследований и регистрация получаемых данных; обработка результатов. Данный этап позволяет эффективно вести дальнейшую работу по таким направлениям деятельности педагога, как

- организационно-методическое и обучающее (включает выбор средств, форм, методов учебного процесса, создание условий для успешного обучения и личностного роста каждого обучающегося);
- профилактическое (ориентировано на учащихся с адекватным уровнем тревожности);
- коррекционное (направлено на учащихся с низким и высоким уровнями личностной тревожности);
- консультационное и просветительское (предназначено для обучающихся и, по возможности, их родителей).



Модель системы педагогического сопровождения учебного процесса по снижению уровня тревожности младших школьников

Будущие учителя приходят к убеждению, что результативность педагогической поддержки обеспечивается дальнейшим систематическим контролем

и постоянной оценкой уровня тревожности, психологического и интеллектуального развития учащихся: на всем протяжении учебного процесса регулярно собирается и накапливается информация о личностных особенностях учащихся и динамике их развития в эмоционально-чувственной и когнитивной сферах, что позволяет учителю поддерживать постоянную оперативную обратную связь. Анализ развития личности учащихся проводится при сравнении соответствующих показателей личностных характеристик, выявленных в процессе предыдущей и текущей диагностики.

Консультирование и информационное просвещение учащихся. Эта весьма важная и действенная форма педагогического сопровождения реализуется посредством организации сотрудничества с учащимися в виде групповой и индивидуальной работы, в процессе которой педагог

- формирует у учеников представления об эмоциональных процессах, сопровождающих учебную деятельность, в частности, о тревожности, ее симптомах; расширяет знания учащихся о психологических особенностях личности, их влиянии на адаптацию к условиям учебного процесса и результаты учебной деятельности, определяет пути решения данных проблем;

- ориентирует учеников на деятельность и достижения в учебе, а не на личностные способности, успехи; формирует у тревожных учащихся установку на самостоятельное разрешение возникающих проблем, знакомит с различными способами и возможными методами преодоления неадекватной личностной тревожности;

- оказывает психологическую помощь, проводит беседы индивидуально или в группе учащихся, склонных к повышенной тревожности, сильным эмоциональным переживаниям, испытывающих трудности в обучении и общении.

Такая работа необходима на всех этапах реализации системы педагогического сопровождения, она ориентирована на познание и использование учащимися в процессе личностного развития и обучения приобретенных социально-психологических знаний. Продуктивность просветительской работы определяется тем, насколько предлагаемая информация значима и актуальна для учащихся в данный момент, а также тем, в какой форме она предъядвляется: мы практикуем беседу с учащимися, диалог с выслушиванием мнения каждого из них по рассматриваемой проблеме, предварительно подготовленные выступления самих учащихся.

Учителю необходимо также информировать родителей учащихся о влиянии уровня тревожности на обучение и взаимоотношения учащихся со сверстниками, а также о проблемах и психологических особенностях ребенка на основе данных, полученных на этапе диагностики. Цель просвещения и консультирования педагогом родителей – привлечение их к сотрудничеству в процессе поддержки учащихся. Консультационная работа проводится посредством

родительских собраний и индивидуальных бесед для оказания поддержки тревожным детям, помощи в организации эффективного родительского общения. Педагогическое сопровождение учащихся в условиях школьного обучения, осуществляемое в виде трехстороннего взаимодействия педагога, учащихся и их родителей, позволяет всеобъемлюще контролировать психофизиологическое состояние детей.

Коррекционно-развивающая деятельность педагога при реализации системы педагогического сопровождения процесса обучения тревожных учащихся является основной и во многом определяет эффективность сопровождения. Это направление работы педагога ориентировано на развитие прежде всего эмоционально-чувственной, личностно-смысловой, познавательной сфер учащихся. Психокоррекция позволяет решать различные психологические проблемы, возникающие у учащихся с неадекватным уровнем тревожности: адаптировать их к условиям обучения, преодолевать трудности смыслообразования, развивать познавательный интерес и способности.

Будущие учителя проникаются пониманием того, что основными принципами коррекционно-развивающей работы являются

- целостность: комплексная работа с личностью учащегося, обращенная ко всем ее сферам (познавательной, мотивационной, эмоционально-чувственной, ценностно-смысловой);
- единство диагностической и коррекционно-развивающей деятельности: коррекционно-развивающая работа осуществляется на основе результатов психодиагностического обследования учащихся;
- системность коррекции и развития: тренировка и развитие имеющихся психологических способностей учащихся в сочетании с опережающим характером коррекционно-развивающей деятельности (включающей профилактические меры);
- деятельностный принцип: организация активной деятельности учащихся.

Деятельность учителя при реализации системы сопровождения образовательного процесса не должна ограничиваться лишь преодолением трудностей в обучении тревожных учащихся, а призвана включать в себя задачи полноценного и гармоничного развития личности, сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся, обеспечения их успешной социализации.

Таким образом, педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора.

Диагностика школьной тревожности требует к себе серьезного отношения, так как своевременное выявление ее симптомов, изучение тревогоформирующего воздействия микросоциального окружения ребенка позволяет дать

адекватную оценку индивидуальным и возрастным закономерностям развития ребенка, провести необходимую работу по профилактике и преодолению негативных проявлений тревожности.

Работа по снижению уровня тревожности строится на основе результатов предшествующей диагностики личностных характеристик учащихся, проводится с помощью групповых и индивидуальных методов, позволяющих оптимизировать педагогическую деятельность по профилактике и преодолению состояния тревоги и вытекающих из нее неуспеваемости, личностной дезадаптации, негативного состояния и неразвитости эмоционально-чувственной и личностно-смысловой сфер.

1. Методы, повышающие эффективность взаимодействия педагога с учащимися: коррекция педагогом своих личностных особенностей, самообразование и саморазвитие; повышение психологической культуры и методической информированности; педагогическая фасилитация; проведение классных часов, дискуссий, тренингов по развитию активности обучающихся (необходимыми условиями их эффективной реализации являются способность и готовность педагога к профессиональной и осмысленной работе с тревожными учащимися, внесение необходимых корректив в применяемые методы и формы учебной деятельности, а также, совместно с обучающимися, изменений в содержание и выбор средств обучения).

2. Методы организации учебного процесса: совершенствование и модернизация процесса обучения, усиление развивающего и воспитывающего воздействия. Наряду с индивидуализацией процесса обучения, дифференцированной работой учителя с тревожными учащимися, ориентированием учебных занятий на формирование и развитие у каждого учащегося его интересов, личностных склонностей, поддерживающим контролем и корректной системой оценивания учебной деятельности (в особенности высокотрехтревожных учащихся), профилактикой компьютерной тревожности (грамотным применением информационно-коммуникационных технологий в условиях компьютеризованного обучения), считаем необходимой организацию осознанного характера учебной деятельности обучающихся посредством воспитания и развития у них когнитивных ценностей (выявление и стимулирование ценностного отношения к изучаемому предмету на вводных уроках: фиксация внимания на исторических моментах развития науки, объяснение роли изучаемой дисциплины в науке и производстве, возможности ее применения; обеспечение доступности учебного содержания для предметов естественнонаучного цикла дисциплин; детальная проработка предметного содержания с целью его смыслового наполнения, постоянная поддержка заинтересованности и познавательной потребности обучающихся, чтобы каждому из них была ясна личностная и общественная значимость его активной и творческой учебной работы).

3. Методы, направленные на овладение учащимися навыками оптимального состояния, на всестороннее развитие личности тревожных учащихся, нейтрализацию негативных состояний и преодоление последствий влияния неадекватного уровня тревожности: развитие адекватной самооценки учащихся, навыков самоанализа, мотивационного комплекса (работа с установками высоко- и низкотревожных учащихся в процессе диалога); развитие социальной адаптации и компетентности (обогащение навыков общения, поведения и деятельности); развитие личностно-смысловой сферы учащихся (например, на занятиях по математике учащимся можно предложить арт-упражнения на ассоциации: мысленно изобразить линии – графики функций, фигуры, тела, соответствующие каким-либо жизненным процессам, явлениям действительности, сознательно выбрав при этом цветовую гамму, объяснить сопоставления, ассоциации, выбор цвета); преодоление излишней эмоциональной напряженности посредством методов коррекции эмоционально-чувственной сферы; развитие рациональной поведенческой сферы (можно использовать организационно-деятельностные и ролевые игры: моделирование ситуаций, вызывающих тревогу при освоении новых, более адаптивных социальных ролей и моделей поведения); нормализация уровня личностной тревожности и профилактика неадекватного ее уровня (предлагается применять метод анализа конкретных ситуаций, арт-терапевтические методики и упражнения: рисование потенциально тревожных ситуаций (тестирования, экзаменов) с сопутствующей саморефлексией, осознанием учащимися имеющегося опыта и последующим его переосмыслением).

4. Методы, основанные на самостоятельном преодолении учащимися проблем личностного характера: развитие мотивации (выбор целей в каждой конкретной ситуации в учебной деятельности, описание конкретных желаемых учебных достижений, создание графического представления пути достижения цели) и адекватности самооценки (максимально объективная оценка себя, нахождение в себе сильных и слабых сторон); снятие состояния неуверенности, путаности знаний, ощущения того, что «все забыл», – всего того, что снижает потенциальные возможности, сковывает память, мышление, ухудшает внимание (можно прибегнуть, например, к методу совмещения окружностей: перед важным испытанием необходимо заготовить изображение двух концентрических окружностей небольших радиусов, незначительно отличающихся между собой, изображение должно быть контрастное – темное на светлом фоне, линии жирные; при сосредоточенном всматривании попытаться совместить обе окружности, свести их к одной); регуляция психического состояния (например, с помощью дыхательной гимнастики и упражнений на релаксацию: необходимо вспомнить при помощи самовнушения состояние расслабленности, мысленно перенестись в благоприятную атмосферу и, успокоившись, собрать-

ся с мыслями, – подобное упражнение снимает состояние тревоги, напряженности как в момент подготовки к ответственному мероприятию, так и в самой ситуации, вызывающей повышение уровня тревожности.

В ходе педагогической подготовки будущим учителям была раскрыта сущность феномена «тревожность»; охарактеризованы особенности тревожности у детей младшего школьного возраста; описаны принципы взаимодействия с тревожными учащимися; выделены педагогические условия снижения тревожности у учащихся; определена сущность феномена «педагогическое сопровождение»; проведена диагностика уровня тревожности у детей младшего школьного возраста; разработаны практические рекомендации по снижению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста в образовательном процессе.

В результате они делают следующие выводы: наиболее значимыми педагогическими причинами (факторами) возникновения тревожности признаются: факторы семейного воспитания, школьная успешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками, внутренний конфликт, эмоциональный опыт.

Для исследования уровня тревожности младших школьников, в котором принимали участие 15 учеников 4 «А» класса гимназии №21 г. Минска, был использован тест тревожности Филипса. Диагностика показала, что в целом класс обладает низкой тревожностью, больший процент школьников относится именно к этой категории. Если рассматривать тревожность по отдельным факторам, то наибольший уровень имеет общая тревожность в школе и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Самый низкий показатель по тревожности имеет фактор страха самовыражения.

Работа по снижению уровня тревожности проводится с помощью групповых и индивидуальных методов, позволяющих оптимизировать педагогическую деятельность по профилактике и преодолению тревоги и вытекающих из нее неуспеваемости, личностной дезадаптации, негативного состояния и неразвитости эмоционально-чувственной и личностно-смысловой сфер. Выделяют следующие группы методов педагогического сопровождения тревожных детей: методы, повышающие эффективность взаимодействия педагога с учащимися (проведение классных часов, дискуссий, тренингов по развитию активности обучающихся и др.); методы организации учебного процесса (совершенствование и модернизация процесса обучения, усиление развивающего и воспитывающего воздействия и пр.); методы, направленные на овладение учащимися навыками оптимального состояния, на всестороннее развитие личности тревожных учащихся, нейтрализацию негативных состояний и преодоление последствий влияния неадекватного уровня тревожности (арт-терапия, ролевые игры и т.д.); методы, основанные на самостоятельном преодолении учащимися проблем личностного характера (дыхательная гимнастика, самовнушение).

Таким образом, мы формируем компетенцию будущего учителя использовать систему педагогического сопровождения, когда он совместно с учащимися может успешно справиться с ситуациями преодоления трудностей личностного характера, связанными с неадекватным уровнем личностной тревожности, и повысить эффективность процесса обучения и развития интеллектуальной, физически и психологически здоровой, самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к ценностно-смысловому самоопределению, социализации в обществе, самореализации и активной адаптации к будущей профессиональной деятельности, личности, готовой в полной мере реализовывать свой потенциал в современном образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Чебучева, Е. В.* Коррекция страхов и тревожности в младшем школьном возрасте / Е. В. Чебучева, Ю. А. Тарычева // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2011. – Т. 2. – № 2. – С. 174–180.
2. *Овчарова, Р. В.* Практическая психология образования: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 448 с.
3. *Александровская, Э. М.* Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

Поступила в редакцию 12.04.2021

УДК 378.147.88:811.1/.8(045)

Черникова Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Chernikova Natalya
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
nat.tchernickova@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

TECHNOLOGY OF ORGANIZING AND TRAINING THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES FOR SUMMER TEACHING PRACTICE

Автор подчеркивает, что существующие в настоящее время противоречия между возможностями и потребностями системы образования обосновывают необходимость обновления системы подготовки кадров для работы в детских оздоровительных лагерях. В связи с этим возрастают требования и к подготовке студентов – будущих учителей к данному виду педагогической деятельности. В статье представлена технология подготовки студентов Минского государственного лингвистического университета к летней педагогической практике, которая играет важную роль в профессиональном становлении будущих педагогов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *практика; педагогическая практика; летний оздоровительный лагерь; современные технологии воспитания; профессиональная подготовка студентов.*

The author emphasizes that the current contradictions between the capabilities and needs of the education system justify the need to update the training system for working in children's health camps. In this regard, the requirements for the preparation of future teachers for this type of pedagogical activity are also increasing. The article presents the technology of training students of the Minsk State Linguistic University for summer teaching practice, which plays an important role in the professional development of future teachers.

К e y w o r d s: *practice; pedagogical practice; summer health camp; modern technologies of education; professional training of students.*

Любая педагогическая практика играет важную роль в профессиональном становлении будущих учителей. Теоретические знания, приобретенные студентами в ходе аудиторных занятий, в процессе практики углубляются и расширяются. У практикантов формируются педагогические умения и навыки, а также профессионально-личностные качества, развиваются педагогическое

мышление, творческая активность и самостоятельность. Педагогическая практика способствует совершенствованию подготовки будущих педагогов к самостоятельной педагогической деятельности.

Важным компонентом системы профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей является летняя педагогическая практика, которая представляет собой самостоятельную работу студентов с детьми в условиях летних каникул в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования (ВОУО) (далее – летних оздоровительных лагерях), в трудовых объединениях школьников, во внешкольных учреждениях, в детских клубах по месту жительства.

Летняя педагогическая практика сложилась на основе традиций общественно-политической и пионерской практик в советской школе и до сих пор является первой самостоятельной деятельностью будущих учителей [1]. Она прививает вкус к педагогической работе, становится для практикантов своеобразным трамплином для интеграции в профессиональное сообщество и подтверждением правильности выбора студентом своей будущей профессии [2].

Данный вид практики позволяет будущим учителям приобрести первичный опыт применения полученных теоретических знаний и практических умений в качестве воспитателя отряда. На этом этапе своего обучения студенты-практиканты сталкиваются с реальностью педагогической профессии, они начинают осознавать необходимость совершенствования своих профессионально важных качеств [3].

Задачами летней педагогической практики являются:

- формирование у студентов профессионального мышления и эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности;
- овладение содержанием, формами, методами и технологиями организации оздоровительной и воспитательной работы с учащимися в летний период;
- создание благоприятной социальной среды для развития учащихся в условиях временного детского коллектива;
- организация и проведение научно-исследовательской работы студентов по психолого-педагогическим проблемам;
- выявление и развитие творческих способностей студентов, создание условий и возможности самореализации их профессиональных знаний и умений в практической работе с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря (ДОЛ).

Сегодня организация детского отдыха и оздоровления рассматривается как «один из важнейших компонентов здоровьесберегающей технологии воспитания, оказывающей влияние не только на физическое, но и на моральное и психологическое состояние детей» [4, с. 3]. В условиях отдыха дети проявляют себя с самой неожиданной стороны. У них иные установки и ожидания, чем в учебное время. Это оторванность детей и подростков от родителей, от дома на достаточно долгий период. Причем часть ребят

переживают это весьма болезненно. В связи с этим деятельность воспитателя – многофункциональна: он и организатор, и затейник, и физрук, и няня, и медсестра. Он живет и взаимодействует с детьми 24 часа в сутки. В отличие от школы, где осуществляется работа в сложившемся коллективе, в лагере ведется работа по созданию, развитию, сплочению временного детского коллектива. В школе классы одновозрастные, а в современных лагерях все чаще практикуется формирование разновозрастных отрядов. Все это указывает на то, что работа воспитателя в условиях летнего оздоровительного лагеря имеет свои особенности.

Студенческая молодежь – наиболее привлекательная категория педагогов для современных детей и подростков из-за небольшой разницы в возрасте и сходства интересов и увлечений. Требования к подготовке студентов – будущих учителей к летней педагогической практике возрастают в связи с очевидностью противоречий между воспроизведением педагогами воспитательно-оздоровительных учреждений образования традиционного опыта воспитательной работы и качественно новыми характеристиками окружающего социокультурного пространства; опытом педагогов и личным опытом прибывающих на отдых и оздоровление детей; недостаточным информационным обеспечением воспитательной работы педагогов ВОУО и широким информационным полем современных подростков. Развитию их компетентности будет способствовать специальная психолого-педагогическая подготовка и методическое сопровождение педагогической практики.

Традиционно организация данного вида практики представлена тремя этапами: *подготовительным, основным и заключительным* (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Этапы организации летней педагогической практики

Этапы организации	Инструктивно-методическая деятельность	Предполагаемые результаты
Подготовительный	Практикум по подготовке к летней педагогической практике	Формирование умений, навыков профессиональной деятельности; подготовка портфолио воспитателя летнего оздоровительного лагеря
Основной	Самостоятельная практическая деятельность в условиях летнего отдыха детей	Формирование умений, навыков профессиональной деятельности
Заключительный	Подведение итогов практики	Определение результативности практики

Программа подготовки (подготовительный этап) студентов МГЛУ к производственной практике в летних оздоровительных лагерях включает:

1) посещение студентами занятий спецкурса «Современные технологии воспитания» в соответствии с количеством часов, запланированных учебными планами;

2) получение направлений на базу практики по заявкам, поступившим в МГЛУ от руководителей ДОЛ. Руководитель педагогической практики университета совместно с деканатами и преподавателями кафедры педагогики проводят организационные собрания студентов с руководителями ДОЛ.

3) подготовку студентами в ходе прохождения спецкурса педагогического портфолио воспитателя ДОЛ, которое предоставляется на зачет преподавателю кафедры педагогики.

Учебная дисциплина «Современные технологии воспитания» является составной частью общепедагогической подготовки преподавателей иностранного языка. Цель изучения данной дисциплины – теоретико-методическая, практико-ориентированная подготовка студентов к летней педагогической практике в условиях воспитательно-оздоровительных учреждений образования (детских оздоровительных лагерях).

Основными задачами изучения учебной дисциплины являются:

1) формирование теоретико-методологических основ воспитательной работы с детьми в условиях ДОЛ;

2) формирование представлений о профессиональных компетенциях и личностных качествах воспитателя ДОЛ;

3) овладение методикой работы с детьми в условиях лагеря, овладение методами и формами организации их досуга;

4) формирование умений планирования воспитательной работы в ДОЛ и руководства временным детским коллективом.

В системе подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с учебным планом специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» учебная дисциплина «Современные технологии воспитания» является дисциплиной компонента УВО цикла общенаучных и общепрофессиональных дисциплин.

Курс состоит из трех блоков:

✓ *информационного*, содержащего определенную информацию по вопросам организации отдыха детей и подростков в каникулярный период;

✓ *методического*, направленного на освоение методов, форм и приемов воспитательной работы с детьми и подростками в условиях детского оздоровительного лагеря;

✓ *практического*, предполагающего овладение практическими методиками воспитательной работы, выработку практических умений и навыков, необходимых для эффективной работы в качестве воспитателя.

В рамках представленного курса (4 часа лекционных и 14 часов семинарских занятий) студенты знакомятся с организационно-педагогическими основами практики в ВОУО. На занятиях рассматриваются основы деятельности ДОЛ различного типа, раскрываются этапы лагерной смены и особенности работы воспитателя в каждый из этих периодов. Студенты знакомятся со спецификой формирования временного детского коллектива и организацией самоуправления в ДОЛ, а также с особенностями работы воспитателя с детьми разного возраста. Следует отметить, что досконально рассматриваются требования к воспитателю в современных условиях. Студенты изучают основы планирования воспитательной работы в лагере. Большое внимание уделяется формам организации досуга детей и подростков в условиях ДОЛ. Отдельного внимания заслуживают вопросы истории, культуры, национальных традиций Беларуси. Определяется их место и роль в организации воспитательной деятельности в ВОУО.

Часть тем вынесена на контролируемую самостоятельную работу (объем составляет 18 академических часов). Студентам предлагается следующий перечень заданий для осуществления самостоятельной работы: сбор материалов для методической копилки, анализ педагогических ситуаций, составление портфолио студента по учебной дисциплине; подготовка тематических сообщений, докладов, презентаций, выполнение творческих заданий.

Контроль выполнения заданий по самостоятельной работе осуществляется преимущественно на аудиторных занятиях в ходе обсуждения и/или аргументированной презентации выполненных заданий, а также в форме тестов и путем экспресс-опроса студентов по вопросам, вынесенным на самостоятельное изучение. Рекомендуемое распределение часов и виды заданий для самостоятельной работы представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Контролируемая самостоятельная работа
по дисциплине «Современные технологии воспитания»

№ п/п	Наименование раздела, темы	Кол-во часов	Виды заданий
1	Коллективное творческое дело (КТД): цели, содержание, методика организации	4	Подготовка групповых проектов по различным видам КТД (общественно-политические, трудовые, спортивные, познавательные, художественные, досуговые и т.д.)
2	Спортивно-оздоровительная работа с детьми, охрана их жизни и здоровья	2	Подготовка и анализ педагогических ситуаций по охране жизни и здоровья детей, знакомство со сценариями спортивных праздников

Окончание таблицы 2

3	Санитарно-гигиеническая работа в лагере, соблюдение норм в организации питания	2	Знакомство с материалами темы, экспресс-опрос
4	Информационное обеспечение жизни лагеря	2	Групповая дискуссия на тему «Современные информационные средства, их место и роль в организации летнего отдыха детей»
5	Организация предметно-практической деятельности детей и подростков в лагере	2	Подготовка разделов методической копилки: декоративно-прикладная деятельность, работа с природным материалом, конкурс вожатского мастерства
6	Игра как основа деятельности временного детского коллектива	4	Подготовка раздела «Игротека» методической копилки, создание и защита сюжетно-ролевых игровых проектов (в группах)
7	Воспитание культуры здорового образа жизни в ДОЛ	2	Подготовка тематических презентаций по организации здорового образа жизни в условиях летнего оздоровительного лагеря

Итоговая диагностика результатов учебной деятельности студентов по учебной дисциплине «Современные технологии воспитания» осуществляется в ходе текущей аттестации, которая проводится в соответствии с Положением о рейтинговой системе оценки учебных достижений студентов в МГЛУ.

С целью повышения качества теоретико-методической, практико-ориентированной подготовки студентов к летней педагогической практике в условиях ВОУО, формирования профессиональных компетенций студентов в организации педагогического взаимодействия с детьми в условиях временного детского коллектива преподавателями кафедры педагогики МГЛУ создан ЭУМК по дисциплине «Современные технологии воспитания» [5].

Учебный материал в электронном пособии разделен на модули в соответствии с изучаемыми темами, каждый из которых имеет необходимые гиперссылки на практические материалы, облегчающие понимание теоретического материала. ЭУМК систематизирует требования к прохождению итоговой аттестации по результатам практики, предоставляет полный перечень отчетных документов. Содержание ЭУМК определяет траекторию движения по учебным материалам, наличие краткой информации по всем разделам учебной программы дисциплины, обеспечивает минимизацию временных затрат на устное консультирование. Методические рекомендации для студентов по самостоятельному изучению дисциплины ориентированы на рациональные технологии усвоения учебного материала.

ЭУМК обеспечивает поддержку образовательного процесса, полноту и непрерывность педагогического взаимодействия со студентами, оптимизирует управляемую самостоятельную работу студентов.

О с н о в н о й этап летней педагогической практики (работа студентов МГЛУ в качестве воспитателей в ДОЛ) предусматривает такие виды деятельности, как

а) организационно-педагогическая работа (знакомство с условиями педагогической деятельности, правилами внутреннего распорядка, традициями лагеря, с составом детского коллектива, проверка степени готовности детей к жизни в лагере, беседы с родителями, планирование работы, формирование органов детского самоуправления, организация режима дня, проведение санитарно-гигиенической работы и работы по самообслуживанию);

б) научно-исследовательская работа (использование диагностических методик с целью изучения специфики проявления возрастных, индивидуальных, гендерных особенностей воспитанников, условий отдыха и воспитания, состояния их здоровья, уровня воспитанности);

в) организация коллективно-творческой деятельности детей и подростков:

- идеологическое воспитание, направленное на формирование знания мировоззренческих основ идеологии белорусского государства;

- гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование активной гражданской позиции;

- нравственное воспитание, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование этической и эстетической культуры;

- воспитание культуры здорового образа жизни, культуры безопасной жизнедеятельности и психологической культуры;

- гендерное воспитание, направленное на формирование у школьников представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе;

- трудовое и профессиональное воспитание, направленное на формирование ценностного отношения к труду, социальной значимости профессиональной деятельности;

- экологическое воспитание, направленное на формирование ценностного отношения к природе;

- воспитание культуры быта и досуга, формирование ценностного отношения к материальному окружению, умение целесообразно и эффективно использовать свободное время;

г) проведение индивидуальной работы (реализация личностно-ориентированного подхода в работе с ребенком с учетом его интересов, потребностей и проблем).

На заключительном этапе практики студенты готовят к представлению отчетную документацию, включающую рефлексивный дневник педагогических наблюдений; отчет-анализ о прохождении педагогической практики, аналитические материалы по результатам выполнения творческого исследовательского задания; методическую разработку отрядного мероприятия, наглядные материалы (на выбор: летописи отрядных дел, фотографии «Мое вожатское лето», видеосюжеты, отрядные уголки (их эскизы/фотографии), поделки детей, грамоты); отзыв-характеристику администрации лагеря о работе студента за подписью руководителя лагеря, заверенную печатью.

По итогам практики студенты МГЛУ получают дифференцированный зачет. При этом учитывается мнение работодателя, который заполняет отзыв-характеристику на студента и рекомендует отметку за работу в лагере.

Ежегодно в сентябре преподавателями кафедры педагогики проводится мониторинг мнений студентов об организации и итогах летней педагогической практики в ДОЛ. Результаты мониторинга убедительно показывают, что студенты, прошедшие подготовку к практике на должном уровне, проявляют большую степень самостоятельности и ответственности в ходе работы с детьми и подростками в условиях летнего оздоровительного лагеря. Основные трудности, которые возникают в ходе прохождения летней практики, обусловлены отсутствием комфортных бытовых условий для воспитателей в лагере; множеством хаотичной информации, поступающей из разных источников; трудностями во взаимодействии с родителями детей; несоблюдением режимных моментов со стороны администрации лагеря; отсутствием опыта поведения воспитателя в экстремальных ситуациях и при оказании первой помощи пострадавшим. Несмотря на это, почти все студенты по итогам практики отмечают, что опыт работы воспитателем помог им стать более ответственными и организованными, находить оптимальные пути решения возникающих педагогических ситуаций.

Заметим, что данный вид практики проверяет, насколько студент правильно выбрал сферу своей профессиональной деятельности, а именно: может ли он столь долго и в сложной ситуации общаться с детьми и подростками, не испытывая раздражения и неприятия к ним; насколько он ответственен и честен в общении с учащимися, терпим и добр к ним; насколько он владеет методикой организации воспитательной работы и педагогического общения в своеобразных условиях лагеря.

Таким образом, есть все основания для вывода, что организация летней педагогической практики студентов в детских оздоровительных лагерях позволяет будущему педагогу овладеть такими компетенциями, которые практически невозможно сформировать в условиях теоретического обучения:

развитие организаторских, коммуникативных и перцептивных возможностей; освоение различных социальных ролей; умение осуществлять целеполагание, контроль, оценку и коррекцию собственной педагогической деятельности; накопление различных методических приемов работы. Кроме того, данный вид практики позволяет повысить мотивацию будущих учителей к педагогической деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Симоненко, Е.* Роль летней педагогической практики в формировании опыта профессиональной деятельности будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. Симоненко. – Режим доступа : <https://pandia.ru/text/78/284/97124.php>. – Дата доступа : 13.03.2021.
2. *Бирюкова, Е. А.* Организация летней педагогической (вожатской) практики обучающихся: опыт МПГУ / Е. А. Бирюкова, Н. Ю. Лесконог, Д. М. Марусяк // Известия ВГПУ. – 2020. – № 10. – С. 29–33.
3. *Вдовина, Н. А.* Подготовка бакалавров психолого-педагогического образования к летней производственной практике / Н. А. Вдовина, Е. В. Царева // Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 166–168.
4. Концепция детского отдыха и оздоровления в Республике Беларусь / Н. К. Катович [и др.]; под ред. В. В. Яжжика // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2016. – № 4. – С. 3–7.
5. *Черникова, Н. В.* Современные технологии воспитания: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / Н. В. Черникова, С. А. Ковчур. – Минск: МГЛУ, 2020. – Режим доступа: <http://elearning.mslu.by/assignments/>.

Поступила в редакцию 05.04.2021

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.5:378(045)

Бубен Владислав Стефанович
старший преподаватель кафедры
психологии

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Buben Uladzislau
Senior Lecturer
Department of Psychology

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
vsbuben@gmail.com*

КЛЮЧЕВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

KEY SOCIAL ASPECTS SHAPING THE PERSONALITY OF A CONTEMPORARY STUDENT

В статье выделяются ключевые психосоциальные факторы формирования личности студента в процессе обучения в учреждении высшего образования. Автор рассматривает студенчество как отдельный социальный класс и определяет его отличительные черты в современных условиях. Особое внимание отведено формированию социальных качеств личности. Анализируются также особенности воспитательной работы в университете, даются рекомендации преподавателям и администрации по выстраиванию эффективной коммуникации со студентами.

К л ю ч е в ы е с л о в а: формирование личности; социально полезная личность; социализация; жизненный кризис; студенческая среда; адаптация; воспитательная работа.

The article highlights key factors of student personality formation and analyzes certain problematic aspects of this process. The peculiarities of activities aimed to foster the development of students' personality are also considered. In addition, the article includes recommendations for university professors and administration on how to effectively communicate with students.

К e y w o r d s: personality formation; socially valuable person; socialization; life crisis; student environment; adaptation; educational activities.

Говоря о студентах, мы часто имеем в виду не только совокупность обучающихся в учреждениях высшего образования, но и студенчество как социальный класс. С одной стороны, преподаватели и администрация вуза имеют дело с молодыми совершеннолетними людьми, уже избравшими направление профессиональной деятельности и преодолевшими серьезные вступительные экзамены. С другой стороны, студент, в особенности первокурсник, еще должен адаптироваться к своей новой роли, а выпускник за годы учебы – подготовиться к профессиональной жизни и приобрести как необходимые уме-

ния и навыки, так и социальные компетенции. Не будем также забывать, что студент приходит в университет как отчасти уже сформированная семьей и школой личность.

Важнейшей функцией современного образования является не только подготовка квалифицированных специалистов, но и формирование личности, которая была бы адекватна актуальным требованиям общества. Современный выпускник высшей школы должен уметь адаптироваться к новым ситуациям, работать в команде, выходить из конфликтных ситуаций, быть способным генерировать новые идеи.

Первичной целью поступления в вуз является получение качественного образования и впоследствии возможность успешного трудоустройства, устойчивого карьерного роста, материальных благ и достойного положения в обществе. Именно этот социальный фактор уже в самом начале студенческой жизни выделяет студенчество в особый социальный класс.

С момента поступления в университет начинается новый этап социализации личности и вместе с тем ее активное формирование. Альфред Адлер непосредственно связал становление личности, развитие ее психики с логикой общественной жизни. Для постижения развития личности он предложил рассматривать существующий уклад общественной жизни как «абсолютную истину в последней инстанции, которую надо постигать шаг за шагом» [1, с. 3]. Б. Г. Ананьев считал, что исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе, который определяет не только общественные функции-роли, но и цели и ценностные ориентации личности [2, с. 5]. Эрик Эриксон связал формирование личности с определенными жизненными кризисами и детально рассмотрел период юношества как один из ключевых в формировании личности [3, с. 227]. А если обратиться к Л. С. Выготскому, то студенческий возраст – это особый период в жизни человека в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи детского развития» [4, с. 255].

Следуя идеям вышеупомянутых авторов, в данной статье мы попытаемся определить, как учеба в учреждении высшего (не среднего) образования и общение студентов с преподавателями, а также между собой влияют на формирование личности, а также особенности воспитательной работы в вузах.

Безусловно, личность студента за пять лет претерпевает активные изменения. Неопытный первокурсник, который еще только адаптируется к студенческой среде, не сравним с пятикурсником, у которого уже сформировались не только профессиональные, но и социальные умения и навыки.

Некоторые российские педагоги высшей школы выделили особенности развития студента на каждом году обучения [5, с. 98]. Стоит отметить, что данные заключения не лишены смысла и в проекции на систему образования в Республике Беларусь ввиду тождественности высшего образования двух

стран. В частности, можно согласиться, что на первом году обучения поведение студента в основном характеризуется конформизмом, так как основная задача первокурсника – приобщиться к студенческим формам коллективной жизни. Второй год обучения является периодом самой напряженной учебной деятельности студентов, когда завершается процесс адаптации к студенческой среде, складываются определенные межличностные отношения. Для третьего года обучения характерно начало специализации, укрепление интереса к научной работе. На четвертом – пятом годах обучения происходит первое реальное знакомство со специальностью (учебная практика) и, в идеале, формирование четких установок на будущую профессию.

Таким образом, личность студента активно формируется на протяжении – на данный момент – пяти лет учебы в университете, но как именно это происходит? Н. И. Шевандрин утверждает, что становление личности обусловлено внешними факторами воспитания и обучения [6, с. 5]. Говоря об учреждении высшего образования, выделим три ключевых фактора формирования личности студента: это сам *процесс образования, коммуникация с преподавателем, а также общение студентов между собой*. Рассмотрим каждый из них по отдельности.

Что касается *первого* фактора, отметим, что высшее образование предлагает человеку обширный спектр знаний. Оно предполагает расширение эрудиции за счет изучения различных, в том числе общегуманитарных, дисциплин. Для того, чтобы процесс образования был успешным, студенту необходимо стремление к образованию, к получению новых знаний, искреннее желание стать хорошим специалистом. Здесь особенно важна познавательная мотивация, которая, безусловно, формируется еще в школьные годы. Учеба в вузе дает новый импульс ее развитию, так как студент получает доступ к более глубоким, профессиональным знаниям. По сути дела, он уже не ограничен некой программой, и чем больше знаний он приобретет в интересующем его направлении, тем лучше. Ведь чаще всего именно в университетские годы формируется понимание, чем именно хотелось бы заниматься в рамках избранной специальности. Такое целеполагание и позволяет выпускнику университета в будущем стать действительно компетентным специалистом.

Настоящий профессионал всегда должен самосовершенствоваться. И самым важным навыком, который должен сформироваться за годы обучения в университете, является способность к самообразованию. То есть в будущем выпускник вуза должен знать, как получить недостающие знания, где их искать и какого они должны быть качества. Таким образом, используя известную метафору, мы можем сказать, что в университете студент получает в первую очередь не хлеб, а инструмент к его возвращению.

Очевидным является и *второй* фактор формирования личности студента – общение с преподавателем, который служит и проводником знаний, и профессиональным образцом. Особое влияние на студентов оказывают

преподаватели, обладающие хорошими коммуникативными навыками, а также особенностями характера, позволяющими наладить межличностное общение. И конечно же, исключительно важны профессиональные качества и эрудиция преподавателя, умение научить и довести имеющуюся у него информацию до студентов – сочетание высокой компетенции и эффективной методики преподавания. Ключевым также является умение слушать студента, а также владение актуальными знаниями о жизни и интересах современной молодежи. Преподаватель, обладающий перечисленными выше качествами, сможет поспособствовать формированию личности студента.

Т р е т и й фактор формирования личности – это общение студентов между собой. Стоит отметить, что студенческая среда может состоять из людей с различным уровнем достатка, разного происхождения (из городов или из сельской местности, иностранные студенты), но, имея общие идеи и устремления, они могут объединяться для достижения коллективных целей. В процессе учебы, особенно на первом – третьем курсах, происходит, как правило, взаимообогащение студентов за счет различного уровня знаний и разного жизненного опыта.

Часто студенты младших курсов совместно проводят время, посещают библиотеку, вместе готовятся к занятиям, организуют общий досуг, то есть по своему способу общения они больше напоминают подростков. Однако в процессе взросления происходит автономизация интересов, стремлений, у большинства студентов появляются индивидуальные цели и планы на будущее – личного и профессионального характера, которые они пытаются осуществить самостоятельно.

Поговорим отдельно о воспитательной работе, ориентированной на студентов. В вузе она реализуется как непосредственно в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, так и с помощью дополнительных культурно-досуговых, общественных мероприятий, тематических лекций, общественно полезной (волонтерской) работы и т.д. Задача воспитания студентов в высшей школе возложена на отдел воспитательной работы и непосредственно на кураторов групп.

Студенты – это новое, прогрессивное поколение. Важно отметить, что при организации воспитательной работы необходимо учитывать их интересы, пытаться разговаривать с ними на одном языке, задействовать новейшие технологии, к которым тяготеет молодежь. Администрация некоторых университетов нашей страны уже активно работает в этом направлении: создаются официальные каналы вузов в Telegram, YouTube, а также в популярных социальных сетях, где могут размещаться опросы студенческого мнения, фото- и видеоотчеты междууниверситетских мероприятий, объявления и многое другое. Эта новая форма коммуникации администрации со студентами продолжает активно развиваться и действительно помогает сформировать университетское сообщество, в котором слышат и ценят каждого.

Хотелось бы обратить внимание на такую форму воспитательного взаимодействия со студентами как дискуссионный клуб. В этом формате желающие студенты могли бы, вместе с преподавателем в качестве модератора, обсуждать актуальные вопросы и проблемы, имеющиеся в студенческой среде. В такой клуб могут входить студенты разных курсов, поскольку важен обмен различными мнениями, а также передача опыта.

Важно также наличие в университете службы психологической помощи, где каждый студент имеет возможность получить квалифицированную консультацию.

Под воздействием приведенных выше факторов к окончанию учебы в университете завершается определенный этап социализации личности, где под социализацией справедливо понимается процесс внутреннего отражения результатов воспитания и обучения в ходе включения индивида в систему социальных отношений [7, с. 423]. Безусловно, процесс социализации будет продолжаться и в системе трудовых, и в системе семейных отношений. Однако мы можем утверждать, что основной фундамент – то, что отличает человека с высшим образованием, – закладывается именно в студенческие годы. Студент как субъект воспитательной работы становится социально полезной личностью «с высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры, высоким уровнем познавательной мотивации» [8, р. 78].

Исходя из специфики феномена личности студента, предлагаем несколько рекомендаций преподавателям и администрации вузов для эффективной коммуникации со студентами.

Апеллировать к студенту необходимо как ко взрослой, сформировавшейся личности, однако стоит понимать, что не у всех студентов, особенно младших курсов, в достаточной степени развиты коммуникативные и социальные навыки, поэтому целесообразно проявлять терпение, при этом всегда полезно напоминать им об их статусе и ответственности.

Поскольку жизненный опыт студента пока еще невелик, у него может отсутствовать или быть слабо развитым критическое мышление. Преподавателям стоит направить усилия на его формирование путем обращения к жизненным ситуациям, с которыми студенты знакомы, внедрять дискуссионные формы работы на семинарах, приветствовать не только заучивание материала, но и рассуждения по теме.

При возникновении конфликтных ситуаций стоит подойти к проблеме взвешенно: по возможности снизить градус эмоционального накала и перейти к дискуссии. Эффективным будет обращение к студенту в форме вопроса, а не указания или предписания. Только выслушав его точку зрения, стоит приступить к пояснению существующих правил и положений, действующих в ситуации, вокруг которой возник конфликт.

Таким образом, говоря о формировании личности студента, мы имеем в виду ее становление в процессе обучения в университете, в том числе через

общение с преподавателями и другими студентами. Студенческий возраст не зря вспоминается всю жизнь – ведь это время активного личностного и профессионального роста, своего рода сензитивный период, за который преподавателю предстоит многое дать студентам, а молодежи – максимально использовать все возможности личностного совершенствования и тем самым заложить фундамент успешного развития в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер, А. Наука о характерах: понять природу человека / А. Адлер. – 3-е изд. – М. : Академ. проект; Гаудеамус, 2014. – 253 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекопознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
3. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 2013 – 607 с.
4. Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. Аكوпова, М. А. Формирование личности современного студента как важнейшая задача российского образования / М. А. Аكوпова, Т. А. Баранова // Научно-технические ведомости СПб ГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – №2. – С. 95–100.
6. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании. – М. : Просвещение, 1994. – 185 с.
7. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1998. – 470 с.
8. Hjelle, L. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications / L. Hjelle, D. Ziegler. – McGraw-Hill, 1992. – 307 p.

Поступила в редакцию 14.12.2020

УДК 159.9

Ганзеева Елена Олеговна

соискатель кафедры психологии МГЛУ,
старший преподаватель кафедры англий-
ского языка и эксплуатации воздушных
судов и двигателей

Ganzeeva Helen

Applicant for the Psychology Department
of Minsk State Linguistic University,
Senior Lecturer at the Department of English
and Operation of Aircraft and Engines

Институт повышения квалификации
и переподготовки

Белорусская государственная академия
авиации
г. Минск, Беларусь

Institute for Advanced Studies and Retraining
Belarusian State Aviation Academy
Minsk, Belarus

Helenantonova@yahoo.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ УСТНО-РЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ В БЕЛОРУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

CONCEPTUAL MODELS OF SPEECH PERCEPTION IN BELARUSIAN AND FOREIGN PSYCHOLOGY

В статье представлен аналитический обзор различных моделей восприятия речи на слух, описанных в научных трудах белорусских и зарубежных исследователей: моторная концепция, сенсорная теория, концепция речевосприятия «анализа через синтез», концепция сравнения с эталоном, теория формирования прототипов, модульные и коннекционистские теории, поисковые модели, модель прямого доступа Дж. Мортон и модель восприятия речи Ч. Осгуда, бинарная теория братьев Бехтелей, теория Л. С. Цветковой. Особое внимание уделено интегративной контекстуально-тезаурусной модели восприятия и понимания речи С. И. Лебединского.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *восприятие устной речи; понимание речи на слух; модели и концепции устноречевого восприятия.*

The article provides an analytical review of various models of speech comprehension, described in the scientific works of domestic and foreign researchers such as motor concept, sensory theory, the concept of speech perception “analysis through synthesis”, the concept of comparison with a standard, the theory of prototyping, modular and connectionist theories, search models, J. Morton’s direct access model and Ch. Osgood’s speech perception model, the Bekhtels’ binary theory, L. S. Tsvetkova’s concept. Particular attention is paid to S. I. Lebedinsky’s integrative contextual-thesaurus model of speech perception and comprehension.

К e y w o r d s: *oral speech perception; listening comprehension; models and concepts of oral speech perception.*

Восприятие и понимание речи на слух относится к числу проблем, которые, вследствие своей значимости и сложности, интересуют представителей многих наук: физиологии, психологии, лингвистики, методики преподавания языков, психолингвистики, психофизиологии, нейропсихологии, нейролингвистики, психофизики, инженерной психологии и т.п. Актуальность данной

проблемы объясняется тем, что адекватное восприятие речи, наряду с говорением, является основополагающим компонентом вербального общения, без которого невозможно было бы материальное и духовное развитие общества. Во-первых, это умение несет на себе основную нагрузку в процессе общения. Во-вторых, понимание предполагает не только способность воспринимать речь на слух, но и использовать соответствующие коммуникативные стратегии для более эффективного обмена информацией и проверки ее правильности, устранения недопонимания между участниками коммуникации.

Однако, несмотря на то, что эта проблема изучается уже давно, ученые до сих пор не пришли к единому мнению о том, что такое речевосприятие и речепонимание, а также какая между ними связь. Нет единого мнения и о том, что представляет собой механизм восприятия и понимания речи, т.е. каким образом акустический сигнал преобразовывается в осознанный рецепиентом смысловой контент. Сегодня в современной научной литературе описано множество концепций и моделей, с помощью которых различные школы и направления по-разному решают вопрос о том, каким образом речевой стимул, обладающий определенной физической природой, отражается посредством внутреннего осмысления.

Так, например, в середине XX века проводились активные экспериментальные исследования по восприятию человеком речевых сигналов: согласных, гласных, слогов типа гласный-согласный, согласный-гласный, с целью поиска перцептивных инвариантных признаков, различающих согласные и гласные звуки, а также наиболее благоприятных условий для различения этих признаков и определения основного способа восприятия речевого сигнала. Экспериментальным путем удалось определить, что известные дифференции в характере артикуляции согласных и гласных напрямую связаны с различиями в их восприятии. Таким образом, исследователи пришли к выводу, что восприятие в значительной степени зависит от природы артикуляции звуков, нежели от набора акустических признаков. Эти исследования привели к зарождению моторной теории процесса восприятия речи.

Моторная теория процесса речевосприятия подробно изложена в работах А. А. Леонтьева, Л. А. Чистович, Р. М. Фрумкиной и др. Суть моторной теории заключается в том, что между восприятием звуков речи и тем, как они произносятся голосовым аппаратом, существует тесная связь. Знание о том, каким образом генерируются звуки, и использование собственной моторно-речевой системы порождают способность воспринимать речь других. Причем, согласно данной теории, для восприятия речи слушатель не должен как-либо открыто использовать свою способность генерировать ее, например, разговаривать с самим собой, напротив, восприятию речи предшествует некий весьма тонкий, неосознанный и «беззвучный» анализ способа ее генерирования [1].

Последователи сенсорной теории восприятия речи (Р. Якобсон, Г. Фант) придерживаются мнения, что артикуляционный (моторный) компонент рече-

восприятия вторичен, что восприятие речевого сообщения возможно и закономерно и без участия моторной составляющей, а вот сенсорный план в речевосприятии, напротив, имеет первостепенное значение. Иными словами, сенсорная теория восприятия речи гласит, что в условиях перцепции звуковой поток воспринимается сепаративными элементами, которые соотносятся с образцами памяти по сенсорным маркерам без участия артикуляционной составляющей. Впоследствии сегменты интегрируются в единицы более высокого уровня. Соответственно основополагающим психофизиологическим механизмом восприятия устноречевого сообщения является сопоставление речевого импульса с образцом по звуковым признакам, которое предшествует формированию определенных моторных образов и практически не зависит от их наличия [1]. Однако, как утверждал А. А. Леонтьев, сенсорной теории как таковой в чистом виде не существует [2].

Концепция речевосприятия «анализа через синтез», основоположниками, которой являются М. Халле и К. Стивенсом, которую разделяют также Н. Хомский и Дж. Миллер, заключена в следующем: для адекватного восприятия речевого сообщения, реципиенту необходимо создать его синтаксическую модель, которая бы частично или в полной мере соответствовала модели субъекта, порождающего речь. В научной литературе описываются два типа данной модели: «снизу – вверх», сторонниками которой были К. Стивенс, М. Халле и др., и «сверху – вниз», которой придерживался Н. Хомский. Реализация принципа опознания речевых стимулов по типу «снизу – вверх» находит отражение в концепции поддетального анализа и теории опознания по компонентам. Согласно этим концепциям восприятие речи – это сложный и многоуровневый процесс, который начинается с идентификации входных речевых стимулов по их деталям и структурным компонентам. Опознание и оценка какого-либо семантического объекта в полном объеме происходит лишь после предварительного анализа его деталей и основных частей. В случае же восприятия речи «сверху – вниз» реципиент воспринимает некое идеальное образование, соответствующее реально слышимому сигналу и порождаемое фонологической частью грамматики слушающего на основе синтаксической структурной характеристики, которую последний приписывает указанному сигналу [1].

Еще одной современной моделью восприятия речи можно назвать концепцию сравнения с эталоном. Она указывает механизм сличения воспринимаемой семантической конструкции с эталонным образцом, хранящимся в семантической памяти слушателя. При этом под эталоном понимается некая внутренняя структура, которая при ее сопоставлении с речевыми стимулами позволяет опознать объект. Согласно этой концепции человек в процессе деятельности формирует огромное количество эталонов. Если при восприятии какого-либо фрагмента речи своевременно отыскивается эталон, который соответствует воспринимаемому паттерну, то этот фрагмент речи опознается. После сопоставления объекта восприятия с эталоном и его опознания

происходит дальнейшая переработка стимульного материала и его ментальная интерпретация. Сравнение с эталоном – одна из самых простых стратегий опознания слова. Чтобы реализовать ее, слушателю необходимо иметь набор эталонов для каждой семантической единицы, подлежащей опознанию. При этом сама процедура опознания осуществляется путем сравнения внешнего речевого сигнала с набором внутренних эталонов. Нахождение внутреннего эталона, который лучше других соответствовал бы сигналу, и составляет процедуру опознания. Особенность этой стратегии состоит в том, что ментальная конструкция, порождаемая внешним речевым сигналом, сравнивается сразу со всеми возможными эталонами одновременно, а это устраняет необходимость последовательного перебора всех эталонов, содержащихся в семантической памяти, в поисках наиболее подходящего.

Следует отметить, что сам факт наличия в психике слушателя определенного образца или эталона, с которым производится сравнение и сопоставление в процессе восприятия и опознания, признается всеми исследователями. Расхождения заключаются в различном понимании того, что представляет собой образец, какова его связь с объектами-оригиналами, а также как происходит процесс сличения.

Альтернативой концепции сравнения с эталоном является теория формирования прототипов. Эта концепция основывается на идее, согласно которой предшествующий опыт восприятия дает слушателю возможность сформировать не эталоны слов и стоящих за ними предметов, а их абстрактный образ – совокупность характерных черт, хранящихся в семантической памяти и служащую тем эталоном, с которым сравнивается воспринимаемый объект.

Весьма обсуждаемыми сегодня являются и такие концепции восприятия речи, как модульные и коннекционистские. Модульный подход к трактовке процессов восприятия речи ассоциируется с именами таких исследователей, как Дж. Фодор, В. Левелт, Х. Патнем. В рамках данной концепции в речевой модели человека имеется целый ряд независимых друг от друга и автономно функционирующих систем обработки услышанного стимульного материала – модулей. Информация, полученная каждым модулем после переработки им воспринятых речевых сигналов, передается центральной операционной системе, где коррелируются все данные, поступающие из разных модулей. Иными словами, в процессе восприятия происходит последовательная переработка стимульного материала «автономными подсистемами человека [3].

Коннекционистская модель нашла отражение в работах Х. Дрейфуса, Д. Румельхарта, Дж. Лейкоффа. Данная модель базируется на идее, что переработка поступающих данных на любом уровне происходит с учетом всей необходимой информации, получаемой от других уровней. В моделях этого типа все формы знания представлены сетевой структурой, которая включает множество узлов и соединений между ними. Эффективное функционирование сетевой системы происходит за счет механизма распространяющейся актива-

ции. Операционный характер функционирования этого механизма заключается в следующем: соединения между узлами обладают модифицированным показателем потенциального возбуждения или блокировки. Активация может распространяться от одних узлов к другим, обобщаться или затухать. Активация некоторого узла обуславливает расширение активации в сети в зависимости от предписанных запретов. Иными словами, коннекционистский подход основывается на данных исследования процессов обработки информации в сознании реципиента с акцентом на параллельности и одновременности реализации перцептивно-ментальных процедур в отношении информации, получаемой из разных источников [3].

Нельзя оставить без внимания и модель восприятия устноречевого высказывания путем прямого доступа, разработанную Дж. Муртоном. Модель прямого доступа основывается на утверждении о том, что любой лексической единице в памяти человека отвечает некий комплекс отличительных свойств – логоген. Если в ходе слушания у реципиента возникает «достаточно» информации для того, чтобы запустить активизацию соответствующего логогена, слово оказывается узнаваемым. При этом сама система распознавания лексических единиц напрямую связана с перцептивными признаками этих слов. По сути дела, логогенная концепция Дж. Муртона была одной из первых моделей активационного типа, предполагавшей, что механизм активации одновременно распространяется на все существующие логогены без исключения [4].

В отличие от моделей прямого доступа к слову, поисковые модели, основателями которых являются К. Форстер, У. Марслен-Уилсон, Л. Тайлер и Д. Мак-Клелланд, базируются на принципе перебора единиц лексикона реципиента или отдельных его частей. Модели прямого доступа имеют принципиальное отличие от поисковых моделей не только в вопросе механизма идентификации слов и его операционной направленности, но и в способе обработки полученной информации. Так, например, если модели прямого доступа допускают одновременную переработку слов, то поисковые модели нацелены на ступенчатый (последовательный) перебор слов в индивидуальном лексиконе [3].

Модель процесса восприятия речи, разработанная Ч. Осгудом, описывает схему процесса коммуникации, которую можно представить следующим образом. В процессе коммуникационного общения существует некий «отправитель» (говорящий), у которого имеется определенное речевое сообщение. Чтобы передать это сообщение говорящий использует передатчик, кодирующий речевое сообщение в языковой сигнал и передающий его по каналу связи. Чтобы коммуникация была эффективна, кодирование и декодирование сообщения должны иметь единые языковые коды, т.е. производиться на основе единого языка. После прохождения по связному каналу сигнал достигает приемника, около которого находится «получатель». Реципиент декодирует звуковой сигнал в сообщение с помощью кода. Поскольку в канале связи могут возникнуть помехи, искажающие сообщение, то исходное сообщение и принятое сообщение отличаются друг от друга [3].

Достаточно простую и компактную по форме, но вместе с тем емкую по содержанию модель процессов речевосприятия и речепонимания описала Л. С. Цветкова. В этой модели представлены две стороны единого процесса восприятия речевого сообщения – процесс восприятия речи и процесс ее понимания. Согласно теории Л. С. Цветковой, эффективность понимания устного речевого высказывания зависит от двух составляющих понимания речи. Одна составляющая понимания звукового сообщения выражается через значения слов и их комбинаций, а также через значение предложений, формирующих целое высказывание. Вторая составляющая речевой деятельности – это мотивационная сфера, которая характеризует личностное отношение человека к предмету высказывания. Полное и эффективное понимание речи может быть достигнуто только при тесной взаимосвязи указанных двух составляющих речи [5].

Рассматривая проблему феномена восприятия речи, нельзя не упомянуть бинарную теорию восприятия Э. И. Бехтель и А. Э. Бехтель. Создатели данной модели утверждают, что основой понимания является механизм перцептивно-когнитивной консолидации и балансировки. Данный механизм консолидирует информационные потоки и обеспечивает изменение соотношения перцептивного и когнитивного компонентов в процессе активации и формирования ментальных представлений в зависимости от новизны и смысловой значимости опознаваемых вербальных единиц, что приводит к тому, что когнитивный компонент при обработке информации фактически выполняет роль перцептивно-когнитивного фильтра, который сепарирует воспринимаемые звуковые потоки на две части, знакомые и незнакомые [3].

Особого внимания заслуживает интегративная контекстуально-тезаурусная модель восприятия и понимания речи, описанная в работах С. И. Лебединского. Согласно его концепции, процесс понимания включает две процедуры – сепарацию и вытормаживание. Суть этих процедур состоит в сопоставлении и сепарации поступающих речевых сигналов с целью обнаружения в их структуре наиболее значимых информативных элементов и отсева избыточной информации. По ходу восприятия речи слушатель фиксирует внимание не на всех, а только на наиболее значимых информационно ценных сегментах речи. Подобный отбор и сепарация речевых сегментов посредством вытормаживания избыточной информации способствует эффективному поиску опорных и ключевых слов. Иными словами, реципиент устраняет информационный балласт и выделяет только информативно значимую речевую информацию. Эффект уплотнения потоков достигается за счет использования слушателем в процессе поиска ключевых смыслообразующих элементов воспринимаемого текста тактики «максимально широких шагов». Этот эффект приводит к компрессии информационных потоков и отсева большого количества избыточной информации. Умение пользоваться такой стратегией особенно важно для слушателей в условиях острого дефицита времени, отводимого на обработку речевой информации, воспринимаемой на слух. Процессуальная специфика этих процедур помогает понять, каким образом слушателю удастся ориентировать-

ся в звучащей речи, осуществлять переработку информации по критическим информационным точкам, производить необходимые перекодировки, оперировать смысловыми блоками, удерживать в памяти необходимую информацию и т.п. [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что все существующие актуальные модели восприятия устной речи имеют несомненную теоретическую значимость и практическую ценность в формировании теоретического фундамента современной концепции восприятия, однако ни одна из них не может дать нам точный ответ, каким образом у разных слушателей, обладающих разными понятийными системами, когнитивными базами и интеллектуально-речевым потенциалом, происходит формирование одних и тех же или близких по содержанию ментальных представлений, как осуществляется избирательность восприятия, каким образом и с помощью каких формальных признаков слушателям удается отыскать в речи наиболее важные смысловые элементы, позволяющие оперативно и безошибочно реконструировать ее содержание.

Подводя итог, важно отметить, что интерес ученых к проблемам восприятия и понимания устной речи не угасает уже более 60 лет. Исследователи речевосприятия и речепонимания прошли трудный и значительный отрезок пути, накопили грандиозный опыт, описали многочисленные модели восприятия речи, однако до сих пор не пришли к единому мнению по данному явлению. А это означает, что еще не поставлена точка в этом вопросе, и проблема восприятия и понимания речи на слух еще долгое время будет оставаться объектом научных исследований в белорусской и зарубежной науке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Восприятие. Механизмы и модели / пер. с англ. Л. Я. Белопольского, Ю. И. Лашкевича ; под ред. Н. Ю. Алексеенко. – М. : Мир, 1974. – 368 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. Н. Леонтьев. – М. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – 448 с.
3. Goldstein, E. Bruce Sensation and Perception / E. Bruce Goldstein, C. Ryan, J. Varo. – 8th ed. – Wardsworth : Cengage Learning, 2010. – 490 p.
4. Психолингвистические теории восприятия речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://studopedia.su/3_30601_tema-psiholingvisticheskie-teorii-vospriyatie-rechi.html. – Дата доступа : 14.03.2021.
5. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическое консультирование в практике работы психолога образования / Л. С. Цветкова, А. В. Цветков. – М. : Спорт и культура, 2012. – 120 с.
6. Лебединский, С. И. Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификации терминов / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2008. – 535 с.

Поступила в редакцию 08.04.2021

УДК 159.9 (075.8) 19.00.07

Ерчак Николай Тимофеевич

доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии

Минский государственный лингвистический
университет

г. Минск, Беларусь

Yerchak Nikolai

Habilitated Doctor of Psychology, Professor

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

yerminsk@yandex.ru

Бабарика Зинаида Викторовна

учитель

гимназия № 36

г. Минск, Беларусь

Babarika Zinaida

School Teacher

Gimnasium 36

Minsk, Belarus

zbabarika@list.ru

КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ФРАЗ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

COGNITIVE AND STYLE PECULIARITIES OF UNDERSTANDING RUSSIAN AND ENGLISH HUMOROUS PHRASES

Изучается взаимосвязь между доминирующим когнитивным стилем личности и некоторыми особенностями понимания юмора на родном и иностранном языках. Установлено, что понимание юмора требует определенных ментальных усилий. Юмористические фразы на английском языке чаще оценивались испытуемыми как смешные или очень смешные, чем на русском. Когнитивный стиль «полнезависимость» способствует лучшему пониманию юмора. Знание о существовании этой взаимосвязи может повысить мотивацию обучающихся к овладению иностранными языками.

К л ю ч е в ы е с л о в а: когнитивный стиль; полнезависимость; юмор; остроумие; понимание; юмористические фразы.

The interconnection between the students' cognitive style and some features of understanding Russian and English humorous phrases is studied in the article. It has been found that understanding humor requires certain mental efforts. Humorous phrases in English have been evaluated as funny and very funny more often than in Russian. The cognitive style "field independence" facilitates understanding humor. The materials can be used to motivate learners to improve their foreign language proficiency.

К e y w o r d s: cognitive style; field independence; humor; wit; understanding; humorous phrases.

Юмор может пониматься как высшая психическая функция развитого сознания и самосознания человека, его отношение к себе и к своему окруже-

нию, находящее проявление в своеобразном отрицании, инверсии или даже расшатывании тех или иных представлений об окружающей действительности. Объектом юмора могут выступать реально существующие или вымышленные люди, предметы, действия, ситуации, высказывания, ценности, мировоззренческие принципы. По мнению Р. Мартина, юмор – это универсальная человеческая активность, имеющая эволюционное происхождение и дающая владеющим им адаптивные преимущества; с психологической точки зрения это положительная эмоция радости, которую в социальных контекстах обычно вызывает когнитивная оценка шутливого, несерьезного несоответствия или несовместимости, которая на поведенческом уровне выражается соответствующей мимикой и смехом [1].

Эмоциональная сфера человека имеет много общего с другими млекопитающими, но, благодаря развитию мышления, интеллекта его эмоции претерпели заметные изменения. Среди свойств, которые появились на относительно поздней ступени развития, такие важные явления психической жизни, как юмор и остроумие, естественным двигательным и мимическим выражением которых является смех. Удовольствие, радость, злорадство, ликование, блаженство – все эти переживания сопровождаются усмешкой, улыбкой, ухмылкой, хохотом – различными оттенками смеха, который служит выражением полноты удовольствия, радости, веселья.

Чарлз Дарвин обстоятельно проанализировал анатомию лицевых мускулов и звуков смеха, выявив его градации от чуть заметной улыбки до гомерического хохота. У многих людей смех служит выражением здоровья, избытка жизненных сил. Смех без причин, вопреки пословице, – самый завидный. По мере роста, развития и формирования общественных связей человека смех становится одним из средств социального общения. И. Кант считал причиной смеха «внезапное разрешение противоречия в ничто». Иными словами, это полезная способность человека избавляться от мешающих ему вещей, просто махнув на них рукой. Г. Гегель тоже отмечал положительную роль смеха и даже считал его двигателем прогресса в качестве способа борьбы с отжившими явлениями в обществе. З. Фрейд придерживался мнения, что смех позволяет обходить те барьеры, которыми культура ограждает человеческую психику.

В повседневной жизни чувство юмора и остроумие – понятия практически идентичные. Тем не менее между ними существуют вполне определенные различия. Так, в словаре С. И. Ожегова понятие «остроумие» понимается как изобретательность в нахождении ярких, удачных, смешных или язвительных выражений, тонкость ума. Юмор же понимается как умение видеть и показывать смешное, снисходительно-насмешливое отношение к чему-нибудь. Другими словами, остроумие и чувство юмора – разные психические качества, хотя и имеющие общее проявление: оба служат пусковым механизмом смеха. Один и тот же человек может обладать чувством юмора, но не быть при этом

остроумным. Бывает и наоборот – бойкий острослов лишен чувства юмора. Есть, конечно, люди, обладающие и тем и другим, как, несомненно, есть и те, у кого нет ни того ни другого.

А. Н. Лук выделил и описал ряд приемов остроумия, с помощью которых создаются юмористические продукты [2]. Самый простой прием: несуразица, нелепость, неловкость. Чтобы создать комический эффект, не надо долго думать; можно сказать любую чушь или сделать любое неловкое движение. По сути дела, в подобного рода юмористической продукции смеха много, а остроумия мало. Именно поэтому такой простой юмор не всем по душе; у многих интеллектуалов он вызывает недоумение, потому что кажется примитивным, равно как и люди, которые его порождают. Однако есть у этого приема и обратная сторона. Иногда новая удачная острота с большим смысловым содержанием рождается именно как нелепость, случайность. Еще один простой прием, доступный абсолютно всем – повторение. Иногда достаточно повторить что-либо всего шесть раз в присутствии других людей, чтобы заслужить их смех. Преувеличение (преуменьшение) основано на технике шаржирования – сознательном искажении размеров, качеств, характеристик предмета, явления или отдельной личности; он несложен, хотя и требует больших усилий, чем первые два.

Более сложным приемом остроумия считается *многозначное истолкование*. Чтобы умело им пользоваться, надо, во-первых, знать разные версии феномена, определения, значения, свойства; во-вторых, уметь их видеть в одном и том же предмете, объекте или явлении; в-третьих, уметь эффективно преподнести то новое, что не кажется очевидным. Для этого требуется вполне определенное усилие, базирующееся на развитом интеллекте и умеренной креативности. *Противоречие, контраст* – еще один сложный прием, требующий наличия «духа противоречия». Все отрицать, все выворачивать наизнанку, все опрокидывать в свою противоположность – вот что должен уметь юморист, владеющий этим приемом остроумия как разновидности критического мышления. *Доведение до абсурда*, пожалуй, самый «юмористический» прием. Абсурдное всегда смешно. С одной стороны, это особо сильное противоречие, контраст, который достигается не путем постепенного сгущения красок, а сразу, мгновенно и резко. Поэтому этот прием следует использовать осторожно, учитывая возможности понимания слушателя. Необходимо помнить, что это та точка отсчета, с которой юмор может стать оружием. Так рождается ирония, переходящая в сарказм и откровенную сатиру, от которой недалеко до трагедии. *Искусство словообразования* – самый сложный прием интеллектуального юмора. Это высшая форма юмористической креативности, создание красивых, остроумных словосочетаний, сокращений, разного рода каламбуров и метафор. Чтобы придумать и донести до других остроту подобного рода, требуется талант. Научиться делать что-то подобное по аналогии практически невозможно, как невозможно научить делать научные открытия [3].

Анализ материалов, посвященных когнитивным стилям деятельности, позволяет высказать предположение об их возможной связи с пониманием юмора [4]. В частности, психологическая характеристика такого когнитивного стиля, как «*полезависимость*» – «*полenezависимость*» может служить основанием для суждения о том, что представители разных полюсов этого стиля различаются в понимании юмористических высказываний. Полenezависимость, например, может обеспечивать более широкие возможности в обнаружении проявлений смешного. Проверка гипотезы была осуществлена в эксперименте, в котором приняли участие 10 студентов лингвистического университета, изучающие иностранный (английский) язык не менее трех лет. Последнее условие было важным по той причине, что нас интересовала не только специфика понимания ими юмора, но и влияние на этот процесс родного и иностранного языков.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом – была осуществлена диагностика когнитивного стиля «*полезависимость*» – «*полenezависимость*» (ПЗ – ПН) с помощью теста «Скрытые фигуры». Испытуемому предъявлялись изображения сложных геометрических фигур с различными цветовыми сочетаниями, каждая из которых заключала в себе контуры более простой фигуры. Необходимо решить, содержится ли эта фигура в каждом из четырех рисунков справа. Полезависимый участник исследования, находящийся под влиянием сложноорганизованного зрительного поля, выполняет задание, как правило, медленнее, чем полenezависимый. Благодаря доступности и экономичности этот тест довольно широко используется как зарубежными, так и отечественными психологами. Важным условием его выполнения является ограничение испытуемого во времени; в противном случае любой человек показал бы максимальный результат, так как за более продолжительный временной отрезок оказался бы в состоянии выполнить все задания (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Показатели зависимости от поля (тест «Скрытые фигуры»)

Испытуемые, №	Уровень зависимости от поля (в баллах)
1	66 ПНЗ – полenezависимость
2	49 ПНЗ – полenezависимость
3	111 ПЗ – полезависимость
4	118 ПЗ – полезависимость
5	68 ПНЗ – полenezависимость
6	114 ПЗ – полезависимость
7	119 ПЗ – полезависимость
8	70 ПНЗ – полenezависимость
9	54 ПНЗ – полenezависимость
10	59 ПНЗ – полenezависимость

Судя по представленным данным, испытуемые № 1, № 2, № 5, № 8, № 9 и № 10 могут быть отнесены к полнезависимому когнитивному стилю, так как продемонстрировали низкий уровень зависимости от поля, тогда как испытуемые № 3, № 4, № 6 и № 7 отличаются достаточно высоким уровнем выраженности полезависимости.

Экспериментальное задание второго этапа было разработано для оценки реакций испытуемых на юмористические фразы, в которых присутствовали ирония, сарказм, игра слов, другие приемы. Следует подчеркнуть, что юмор возникает за счет нарушения ожиданий мозга. По этой причине анекдот (шутка), как правило, имеет концовку (кульминацию), которая ломает ожидания, завершает повествование и делает его смешным. Каждому участнику исследования сообщалось, что в предлагаемых заданиях нет правильных или неправильных ответов, что имеется возможность повторного прочтения той или иной шутки, уточнения перевода того или иного слова. Затем зачитывались 20 юмористических фраз: 10 на русском языке и столько же на английском. Следующие четыре фразы экспериментального материала приводятся в качестве иллюстрации: «Наступила пора экзаменов. Молодежь потянулась в церкви»; «Чтобы узнать, сколько человек зарабатывает, не надо спрашивать, где он работает. Надо спросить, где он отдыхает». «Don't worry about the world coming to an end today. It is already tomorrow in Australia»; «God created all people different, but when he reached China he was tired». После восприятия каждой фразы требовалось дать объяснение ее смысла и оценить в баллах: а) не смешно – 0 баллов; б) смешно – 1 балл; в) очень смешно – 2 балла. Каждая речевая реакция испытуемого регистрировалась на диктофоне, учитывалось время, затраченное на объяснение смысла каждой юмористической фразы на родном и иностранном языках, адекватность понимания. Следует подчеркнуть, что нас интересовали проявления полезависимости или полнезависимости, наблюдаемые в случае каждого конкретного участника исследования, а не данные, характеризующие некоего среднестатистического студента (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Оценка степени комичности фраз
на русском и английском языках (в баллах)

№ фразы	Испытуемые, №									
	1 ПНЗ	2 ПНЗ	3 ПЗ	4 ПЗ	5 ПНЗ	6 ПЗ	7 ПЗ	8 ПНЗ	9 ПНЗ	10 ПНЗ
1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1
2	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0
3	1	0	2	0	1	1	0	2	1	1
4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2

Окончание таблицы 2

5	1	1	0	0	2	1	1	1	0	2
6	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1
7	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
8	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1
9	2	1	0	2	2	0	1	2	2	2
10	1	1	2	1	2	0	1	2	1	1
11	1	2	0	2	1	1	2	1	2	1
12	2	2	2	1	2	0	0	1	0	1
13	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
14	0	2	2	0	1	0	0	2	2	2
15	0	1	0	1	2	1	0	1	0	0
16	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2
17	2	2	0	2	1	0	0	0	0	1
18	1	2	0	1	2	1	1	1	1	1
19	1	1	1	0	2	1	0	1	2	0
20	2	2	2	2	1	0	0	1	1	1

Сначала рассмотрим оценки фраз *полнезависимыми* студентами. Испытуемый № 1 (66 баллов) воспринял пять из десяти русскоязычных фраз как смешные, одну – как очень смешную. Таковой представилась ему фраза № 9, потребовавшая заметных временных затрат на понимание. Остальные фразы, возможно, показались известными, трафаретными. Что касается реакций на иноязычные фразы, можно заметить, что количество фраз, показавшихся смешными, возросло до восьми; причем три из них были восприняты как очень смешные, что не наблюдалось при оценивании русскоязычных фраз.

Можно попытаться высказать суждение о характере связи между реакциями испытуемого на юмористические фразы и его когнитивным стилем. Низкий уровень зависимости от поля позволяет заключить, что в данном случае имеет место подтверждение высказанной гипотезы – полнезависимость предполагает весьма эффективное понимание юмористического содержания.

Низкий уровень зависимости от поля испытуемого № 2 (49 баллов), возможно, свидетельствует о том, что понимание юмористических фраз как на родном, так и на иностранном языках не вызывает особых затруднений. Шесть русскоязычных фраз (из десяти) восприняты как смешные, остальные – как совсем не смешные. Интересно, что испытуемый затратил почти в два раза больше времени на понимание тех шуток, которые не вызывали чувства комического. Количество иноязычных фраз, показавшихся смешными, возросло до десяти, шесть из которых оценены как очень смешные. Иначе говоря, понимание юмористических фраз на иностранном языке у данного испытуемого тоже эффективнее, чем на русском. Замечено увеличение временных затрат на объяснение смысла фраз, показавшихся очень смешными.

Испытуемый № 5 (68 баллов) оценил семь русскоязычных фраз как смешные, три – как очень смешные, затрачивая больше времени на понимание и осмысление фраз, оцененных как смешные. Количество иноязычных фраз, показавшихся смешными, возросло до десяти, семь из которых восприняты как очень смешные. Обнаруживается увеличение временных затрат на объяснение смысла фраз, отнесенных к категории очень смешных, свидетельствующее об обращении к медленному мышлению. В данном случае тоже имеет место подтверждение гипотезы о том, что полнезависимость предполагает весьма эффективное понимание юмористического содержания.

Оценки испытуемым № 8 (70 баллов) фраз экспериментального материала содержит определенные отличия от результатов рассмотренных выше участников исследования: восемь русскоязычных фраз восприняты как смешные, четыре – очень смешные. Эти четыре фразы потребовали заметных временных затрат на понимание. Количество англоязычных фраз, показавшихся смешными, возросло до девяти, две из которых восприняты как очень смешные. Данный испытуемый затратил практически одинаковое количество времени на понимание и объяснение фраз как на русском, так и на иностранном языке. Видимо, есть основания полагать, что и в этом случае полнезависимость связана с весьма эффективным пониманием юмористического содержания. Результаты оценивания экспериментального материала испытуемым № 9 (54 балла) во многом тождественны таковым испытуемого № 8. Заметных различий в оценивании степени комичности фраз на русском и английском языках практически нет. Почти такое же суждение может быть высказано и в отношении испытуемого № 10 (59 баллов).

Восприятие юмористических фраз полнезависимыми участниками исследования несколько отличается от показателей полнезависимых. Так, испытуемый № 3 (111 баллов) оценил только пять русскоязычных фраз как смешные, три из них – как очень смешные. Независимо от того, как оценивалась та или иная фраза, временные затраты на понимание оказались примерно одинаковыми. Количество иноязычных фраз, показавшихся смешными, возросло до шести, четыре из которых оценены как очень смешные. Испытуемый № 4 (118 баллов) оценил как смешные только четыре фразы на русском языке; одна из фраз показалась очень смешной. Кстати, понимание ее смысла потребовало заметных временных затрат. Количество, показавшихся смешными иноязычных фраз возросло до восьми; четыре из них восприняты как очень смешные.

Испытуемый № 6 (114 баллов) воспринял как смешные пять русскоязычных фраз и шесть англоязычных. Ни одна из фраз экспериментального материала не была оценена как очень смешная. Испытуемый № 7 (119 баллов) воспринял как смешные шесть фраз на русском языке. Одна из этих фраз показалась очень смешной. Временные затраты на понимание каждой фразы варьируют в пределах от 8 до 18 секунд, что является самым высоким

показателем временных затрат среди испытуемых. Количество фраз, воспринятых как смешные на английском языке, сократилось до четырех; две фразы восприняты как очень смешные.

Проведенное исследование позволяет прийти к заключению, что понимание юмора требует от обучающегося заметных ментальных усилий, находящихся выражение в увеличении временных затрат на понимание. Заслуживает также внимания факт, что количество оцененных как смешные и очень смешные фраз на изучаемом иностранном языке имеет место чаще, чем на русском, что указывает на целесообразность обращения к юмористическим материалам на иностранных языках в целях формирования более прочных связей между иноязычным материалом и эмоциями. Влияние когнитивного стиля на понимание юмора оказалось неоднозначным: можно говорить лишь о проявлении следующей тенденции: полнезависимость чаще способствует более эффективному пониманию юмористического содержания, чем полезависимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мартин, Р.* Психология юмора / Р. Мартин – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
2. *Лук, А. А.* Юмор, остроумие, творчество / А. А. Лук. – М. : Искусство, 1977. – 184 с.
3. *Иванова, Т. В.* Остроумие и креативность / Т. В. Иванова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 76–87.
4. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

Поступила в редакцию 01.02.2021

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.046.4:811.1/.8

Головач Елена Игоревна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры интенсивного обучения
иностранным языкам № 1

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Golovatch Yelena
PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Intensive Foreign
Language Teaching № 1

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
golovatch@yahoo.com*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИМИ ГОВОРЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

THE PECULIARITIES OF ADULTS' INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS MANIFESTATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT

В статье рассматриваются разные конфигурации индивидуально-психологических особенностей взрослых обучающихся, выражающиеся в разных стилях овладения иностранным языком. Автор изучает проявления стилевых особенностей взрослых обучающихся в выборе ими определенных учебных стратегий при порождении устного высказывания, а также предлагает возможные индивидуальные траектории овладения эффективными учебными стратегиями, способствующими развитию умений говорения на иностранном языке.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *взрослые обучающиеся; индивидуальные стили овладения иностранным языком; учебные стратегии.*

The article studies various configurations of individual psychological qualities of adult learners which show themselves in language learning styles. The author focuses on the manifestation of language learning styles in the choice of learning strategies adults resort to in oral speech. The author suggests developing individual ways of learning strategies actualization and acquisition, which should result in better foreign language speaking skills.

K e y w o r d s: *adult learners; learning styles; learning strategies.*

Рассматривая индивидуально-психологические особенности взрослых обучающихся как факторы, оказывающие влияние на успешность овладения говорением на иностранном языке, исследователи проявляют особый интерес

к таким психологическим свойствам, как внимание, восприятие, память и мышление (И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. Г. Канцур, В. В. Тарасенко, Н. В. Губарева).

В психолого-педагогической литературе отмечается, что уровень развития данных психических функций во многом зависит от опыта учебной и трудовой деятельности, состояния учения или неучения, а также от полученного образования [1; 2].

Большинство взрослых характеризуются преобладанием зрительного восприятия, что может объясняться влиянием опыта учебной деятельности, в котором взрослые чаще воспринимают информацию по зрительному каналу, чем по слуховому [1]. В исследованиях доказано, что при зрительном восприятии взрослые демонстрируют лучшие показатели запоминания, чем при восприятии на слух (Ж. Л. Витлин, Н. С. Магин, Л. О. Сельверова). Психологи отмечают, что при зрительном восприятии задействуются процессы ощущения и представления, в то время как при восприятии на слух – только представления, кроме того, слуховая информация может быть потеряна из-за действия отвлекающих факторов. С другой стороны, успешность говорения тесно коррелирует с показателями слуховой памяти [3, л. 51]. Поэтому целесообразно комбинированное использование зрительной и слуховой информации, так как оно усиливает прочность запоминания.

Внимание взрослых, по сравнению со школьниками, характеризуется большим объемом (в два-три раза больше), кроме того, у взрослых развито произвольное внимание, они могут длительное время сосредотачиваться на учебном материале [1; 2]. Ученые утверждают, что показатели объема, устойчивости, концентрации и переключения внимания человека не снижаются, по крайней мере, до 46 лет (Л. Н. Фоменко). Одной из наиболее важных для взрослых характеристик внимания является его избирательность: значимость речевого материала для взрослого обучающегося повышает уровень его внимания. В исследовании О. К. Шульги доказано наличие связи между показателями устойчивости внимания и успешностью овладения говорением на иностранном языке. Это объясняется тем, что устойчивость внимания позволяет организовать работу оперативной памяти, а это, в свою очередь, выступает важным фактором овладения иноязычным говорением и аудированием [3, л. 60].

Память взрослых тесно связана с мышлением. Исследования показывают, что с возрастом повышается значимость вербальной долговременной памяти, усиливаются связи памяти и мышления. Обучающиеся избегают механического запоминания, анализ и стремление понять те или иные языковые явления способствуют их лучшему запоминанию и удержанию в памяти. В работе Ж. Л. Витлина доказано, что взрослые обучающиеся с высшим образованием превосходят детей и подростков по уровню развития вербальной памяти

[1, с. 58–59]. Кроме того, важное значение имеют мотивы запоминания и фактор непрерывности обучения (А. Г. Калинина). Ученые сравнивают эффективность механической и логической памяти при обучении иностранному языку (А. Т. Алыбина, М. Г. Каспарова) и приходят к выводу, что наиболее успешные студенты предпочитают логические приемы запоминания материала, подчеркивают важность их активной мыслительной деятельности.

Влияние уровня образования, а также наличия либо отсутствия перерыва в учебной деятельности отражается и на *мышлении* взрослых (Ж. Л. Витлин, Ю. Н. Кулюткин). Мышление образованных людей отличается критичностью и самостоятельностью, особенно в знакомых им сферах деятельности. Взрослым свойственно стремление к сознательному овладению материалом, осмыслению, сопоставлению, анализу и обобщению языковых явлений – у них отмечается высокий уровень развития логического мышления, что обеспечивает быстроту, легкость и глубину овладения речевыми навыками и умениями говорения [3, л. 51].

Все данные индивидуально-психологические особенности входят в структуру способностей к овладению иностранным языком, под которыми понимают индивидуально-психологические свойства личности, отличающие одного человека от другого и выступающие условиями успешности выполнения того или иного вида деятельности.

Данные особенности обучающихся проявляются в контексте условий учебной деятельности, где личность выступает как субъект деятельности, которая детерминирует его личностное развитие. В результате учебная деятельность по овладению языком приводит к возникновению «индивидуально-своеобразных конфигураций составляющих способностей, обусловленных динамическими сочетаниями природных задатков и приобретаемых психических качеств» [4, л. 5]. В зависимости от особенностей сочетания компонентов способностей, а также под влиянием ряда внешних условий у обучающихся формируется *индивидуальный стиль овладения иностранным языком*.

Составляющие способностей связаны с особенностями *восприятия, внимания, мышления и памяти*, рассмотренными нами выше. Исследователями доказано, что, несмотря на наличие общих закономерностей проявления данных психических функций у взрослых, между обучающимися наблюдаются значительные различия (М. К. Кабардов, А. Г. Калинина, М. С. Малешина).

В зависимости от преобладания коммуникативных либо когнитивных составляющих иноязычных способностей выделяются три стиля овладения иностранным языком: *коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный* [4; 5]. В рамках нашего исследования необходимо рассмотреть особенности проявления восприятия, внимания, памяти и мышления взрослых представителей данных стилей в процессе овладения говорением на иностранном языке.

Итак, коммуникативно-речевой стиль характеризуется преобладанием слухового восприятия и слуховой оперативной памяти, одинаковой успешностью в условиях произвольного и непроизвольного запоминания, центрированием внимания на реализации коммуникативного намерения и беглости в большей степени, чем на правильности речи, глобальностью мышления, в частности, важностью контекста для понимания, актуализации и употребления речевых единиц, относительно небольшой ролью родного языка в интеллектуальной деятельности на иностранном языке [4; 5; 6]. Кроме названных характеристик, выделяется также импульсивность в принятии решений (свернутость ориентировочных действий) как типичная черта данного стиля овладения языком.

Когнитивно-лингвистический стиль характеризуется преобладанием зрительного восприятия и памяти, ориентацией на произвольное запоминание, центрированием внимания на правильности речи в большей степени, чем на реализации коммуникативного намерения, аналитичностью мышления, небольшой значимостью контекста для понимания, актуализации и употребления речевых единиц. Родной язык играет важную роль в интеллектуальной деятельности на иностранном языке для представителей данного стиля [4; 5; 6]. Еще одной типичной чертой является инертность в принятии решений (развернутость ориентировочных действий).

Что касается смешанного стиля, он сочетает в себе элементы коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического стилей [4, л. 189; 5; 6]. М. С. Малешина определяет смешанный стиль как сочетание способов и приемов усвоения языка, характерных для двух других стилей [5, л. 36]. Другими словами, его представители характеризуются примерным равновесием по большинству из вышеперечисленных параметров.

В исследовании М. К. Кабардова относительно преобладания того или иного стиля у взрослых делается вывод, что «с возрастом количественное соотношение носителей коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического стилей овладения иностранным языком меняется в пользу когнитивно-лингвистического или смешанного» [4, л. 14]. В работе Э. Н. Савельевой, одной из немногих, где рассматривается процентное соотношение представителей всех трех стилей среди взрослых, 24 % участников (из 196 человек) характеризуются коммуникативно-речевым стилем. Для сравнения, к когнитивно-лингвистическому относятся 42 %, а к смешанному – 34 % [6, л. 78].

В нашем исследовании мы использовали анкету, разработанную М. К. Кабардовым, для диагностики индивидуальных стилей овладения иностранным языком [4]. Анкета была предложена 122 слушателям факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов на уровне обучения В1. Результаты анкетного опроса представлены в табл. 1.

Распределение участников опроса
по стилю овладения иностранным языком

Стиль овладения иностранным языком	Абсолютные цифры	%
Когнитивно-лингвистический	53	43,7
Смешанный	40	32,9
Коммуникативно-речевой	29	23,4

Как видно из таблицы, почти половина обучающихся характеризуются когнитивно-лингвистическим стилем овладения иностранным языком, у меньшего числа слушателей – коммуникативно-речевой либо смешанный стиль.

Анализ источников, рассматривающих характеристики когнитивно-лингвистического и коммуникативно-речевого стилей, результаты анкетного опроса и наблюдения показывают, что обучающиеся отдают предпочтение разным стратегиям в учебной деятельности [4; 5; 6]. В рамках данной работы нас прежде всего интересуют стратегии, необходимые для успешного овладения говорением. При этом мы считаем, что нужно рассмотреть стратегии, способствующие развитию речевых умений, принимая во внимание уровни порождения высказывания.

Опираясь на данные исследований [4; 5], можно сделать вывод, что при порождении высказывания у обучающихся с когнитивно-лингвистическим стилем овладения языком ориентировочная (формирующая) фаза является ярко выраженной. В связи с центрированностью внимания таких обучающихся на правильности речи они прибегают к соответствующим учебным стратегиям: использованию своего опыта и справочной литературы, созданию записей (кратких записей либо полного текста высказывания), репетиции своего высказывания, выделению времени для планирования. Преобладание зрительного восприятия и зрительной памяти также влияет на выбор учебных стратегий (обучающиеся используют информацию на печатной основе, предпочитают индивидуальное планирование работе в группе), М. С. Малешина отмечает их «низкую групповую направленность» [5, л. 84], а Э. Н. Савельева – «низкий уровень склонности к сотрудничеству» [6, л. 11]. Большая роль родного языка в мышлении таких обучающихся ведет к тому, что они зачастую прибегают к переводу своих мыслей с родного языка на иностранный [4, л. 219]. Важность мышления на родном языке, а также трудности восприятия на слух и ориентация на правильность речи в большей степени, чем на реализацию коммуникативного намерения сказываются и на выборе учебных стратегий на реализующем уровне порождения высказывания: обучающиеся редко используют стратегии взаимодействия, например, уточнения сказанного собеседником и проверки понимания собеседника, в то же самое время они

настроены на самоконтроль языковой правильности своего высказывания, в частности, стремятся использовать свои записи во время речи [4, л. 194]. Многим обучающимся трудно преодолеть свой страх перед говорением на иностранном языке: боязнь сделать ошибку может заставить их говорить мало и неохотно [5, л. 85]. Использование компенсаторных стратегий (например, перефразирования, использования синонимов и т.д.) для них нетипично из-за большой роли родного языка и стремления к дословному переводу.

У обучающихся с коммуникативно-речевым стилем овладения иностранным языком во время порождения высказывания «ориентировочные действия не носят длительного характера» [Там же, л. 87]. Центрирование внимания на реализации коммуникативного намерения в большей степени, чем на правильности речи, а также их импульсивность приводят к тому, что на формирующем уровне они реже используют стратегии планирования, например, использования источников информации, справочных материалов, создания кратких записей. Преобладание восприятия на слух и слуховой памяти, а также импульсивность делают для них более привлекательной работу в группе, совместное планирование. Э. Н. Савельева отмечает у таких обучающихся высокий уровень склонности к сотрудничеству [6, л. 11]. На реализующем уровне порождения высказывания небольшая роль родного языка в иноязычном мышлении объясняет отсутствие у них склонности постоянно переводить с родного языка в процессе речи. Такие обучающиеся чаще прибегают к использованию компенсаторных, а также социально-аффективных стратегий, направленных на взаимодействие с собеседником [4; 5; 6]. Важность реализации коммуникативного намерения, недостаточная центрированность внимания на правильности речи объясняет то, что они не испытывают боязни говорить и не используют стратегии, обеспечивающие самоконтроль правильности своего высказывания. М. С. Малешина отмечает, что такие обучающиеся стремятся выйти за рамки темы, поощряют одноклассников все время общаться на иностранном языке, рискуют использовать речевые средства, в правильности которых они не уверены, и в то же время характеризуются «заниженным самоконтролем» [5, л. 87].

В литературе практически отсутствует описание стратегий обучающихся со смешанным стилем овладения иностранным языком, их показатели повсеместно исключаются из анализа. Возможно, это связано с большой вариативностью его проявлений, трудностью выделения закономерностей и типичных черт. Единственной известной нам работой, в которой описанию характеристик смешанного стиля было уделено большое внимание, является исследование Э. Н. Савельевой. Автор считает, что он сочетает в себе качества коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического стилей и обладает собственными характеристиками, «делающими его не промежуточным, а самостоятельным, автономным стилем овладения иностранным языком» [6, л. 6].

В процессе порождения высказывания таким обучающимся свойственно «использование зрительных опор» [6, л. 3], следовательно, на формирующем уровне они прибегают к некоторым стратегиям планирования высказывания, свойственным когнитивно-лингвистическому стилю, например, созданию записей с их последующим использованием. У таких обучающихся низкий уровень зрительной произвольной памяти, средние показатели по слуховому восприятию и зрительной непроизвольной памяти, но высокий уровень непроизвольного запоминания на слух. Принимая во внимание данные особенности, а также «средневысокий уровень склонности к сотрудничеству» [Там же, л. 11], можно сделать вывод, что по сравнению с когнитивно-лингвистическим стилем обучающимся со смешанным стилем в большей степени свойственно использование стратегий взаимодействия с другими и группового планирования.

Что касается стратегий на реализующем уровне порождения высказывания, обучающиеся отмечают, что иногда они прибегают к переводу своих мыслей с родного языка на иностранный, а иногда подобная стратегия не используется, и они формулируют мысль сразу на иностранном языке. В коммуникативных ролевых играх обучающиеся со смешанным стилем допускают небольшое количество ошибок [Там же, л. 14]. Следовательно, для них важно использовать стратегии самоконтроля языковой правильности высказывания.

Хотя у таких обучающихся отмечается «высокий интерес к практическому использованию языка и коммуникативная активность в учебных ситуациях» [Там же, л. 10], как показывают результаты анкетирования и наблюдения, они редко используют компенсаторные стратегии, например, перефразирование или использование синонимов. В целом, несмотря на кажущееся разнообразие стратегий, относящихся к разным группам, к которым прибегают обучающиеся со смешанным стилем, их количество невелико.

Так как стратегический репертуар всех обучающихся, независимо от их стилей овладения иностранным языком, как правило, ограничен, для преодоления ограничений, налагаемых стилем, необходимо создать условия, при которых обучающиеся смогли бы овладеть эффективными учебными стратегиями, способствующими развитию речевых умений, как свойственными, так и не свойственными их стилям.

Следовательно, для когнитивно-лингвистического и коммуникативно-речевого стилей целесообразно создать типологию учебных стратегий, в которую входят как известные им стратегии, требующие актуализации, так и новые. Данная типология представлена в табл. 2. Что касается обучающихся со смешанным стилем, они используют стратегии разных видов, свойственные двум другим стилям, следовательно, четкое выделение стратегий, подлежащих

актуализации, и новых затруднительно. Целесообразно в данной ситуации предоставление таким обучающимся возможностей актуализации и овладения всем набором предлагаемых стратегий.

Т а б л и ц а 2

Типология учебных стратегий
в зависимости от стилей овладения иностранным языком

Уровень речепо-рожде-ния	Когнитивно-лингвистический стиль		Коммуникативно-речевой стиль	
	Актуализация стратегий, свойственных стилю	Овладение стратегиями, не свойственными стилю	Актуализация стратегий, свойственных стилю	Овладение стратегиями, не свойственными стилю
Мотивационно-побудительный и формирующий	Метакогнитивные • использование ресурсов (словарей, справочников); • использование своих знаний и опыта; • постановка целей и определение приоритетов	Метакогнитивные —	Метакогнитивные постановка целей и определение приоритетов	Метакогнитивные • использование ресурсов (словарей, справочников и т.д.); • использование своих знаний и опыта
	Когнитивные репетиция своего высказывания	Когнитивные создание кратких записей, планов, схем и т.п. для систематизации информации	Когнитивные —	Когнитивные создание кратких записей, планов, схем и т.п. для систематизации информации; репетиция своего высказывания
	Социально-аффективные —	Социально-аффективные • использование опыта и знаний других обучающихся; • использование опыта и знаний преподавателя	Социально-аффективные • использование опыта и знаний других обучающихся; • использование опыта и знаний преподавателя	Социально-аффективные —

Реализующий	<p>Метакогнитивные</p> <ul style="list-style-type: none"> • самоконтроль содержательной правильности высказывания; • самоконтроль языковой правильности высказывания 	<p>Метакогнитивные</p> <p>планирование высказывания в изменяющейся ситуации</p>	<p>–</p>	<p>Метакогнитивные</p> <ul style="list-style-type: none"> • планирование высказывания в изменяющейся ситуации; • самоконтроль содержательной правильности высказывания; • самоконтроль языковой правильности высказывания
	<p>Когнитивные</p> <p>–</p>	<p>Когнитивные</p> <p>использование кратких записей, планов и т.п.</p>	<p>Когнитивные</p> <p>–</p>	<p>Когнитивные</p> <p>использование кратких записей, планов и т.п.</p>
	<p>Социально-аффективные</p> <p>–</p>	<p>Социально-аффективные</p> <ul style="list-style-type: none"> • уточнение и проверка понимания сказанного собеседником; • взаимоконтроль содержательной правильности высказывания; • взаимоконтроль языковой правильности высказывания; • преодоление боязни говорить; • осознанный риск употребления речевых средств, в правильности которых говорящий не уверен 	<p>Социально-аффективные</p> <ul style="list-style-type: none"> • уточнение и проверка понимания сказанного собеседником; • преодоление боязни говорить; • осознанный риск употребления речевых средств, в правильности которых говорящий не уверен 	<p>Социально-аффективные</p> <ul style="list-style-type: none"> • взаимоконтроль содержательной правильности высказывания; • взаимоконтроль языковой правильности высказывания
	<p>Компенсаторные</p> <p>–</p>	<p>Компенсаторные</p> <ul style="list-style-type: none"> • перефразирование; • использование синонимов, использование мимики и жестов; • словотворчество 	<p>Компенсаторные</p> <ul style="list-style-type: none"> • перефразирование; • использование синонимов, использование мимики и жестов; • словотворчество 	<p>Компенсаторные</p> <p>–</p>

При обучении говорению на иностранном языке особо значимым является создание обучающимися эффективных индивидуальных путей планирования и реализации высказывания. Данный процесс включает несколько стадий. Вначале обучающиеся осознают свои стратегические предпочтения при овладении говорением. Этому способствует использование анкеты, в которой обучающиеся должны ответить на вопросы о том, насколько часто они применяют те или иные стратегии, кроме того, обучающимся предлагаются памятки-инструкции, нацеливающие их на использование стратегий, свойственных их стилям овладения иностранным языком и эффективных для выполнения тех или иных заданий. На второй стадии при помощи памяток-инструкций обучающиеся знакомятся с не свойственными их стилям овладения иностранным языком учебными стратегиями. На следующей стадии, опираясь на памятки-советы, включающие как свойственные, так и не свойственные их стилевым предпочтениями учебные стратегии, слушатели осуществляют осознанный выбор тех или иных стратегий, адекватных учебным и речевым задачам.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что, научившись выстраивать индивидуальную траекторию планирования и реализации устного высказывания с помощью рациональных учебных стратегий, обучающиеся с разными стилями овладения иностранным языком смогут преодолеть некоторые стилевые ограничения и добиться большей успешности устного иноязычного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Витлин, Ж. Л.* Обучение взрослых иностранному языку: вопросы теории и практики / Ж. Л. Витлин – М. : Педагогика, 1978. – 168 с.
2. *Житкова, Е. В.* Акмеологическая составляющая обучения взрослых иностранному языку / Е. В. Житкова. – Томск : Том. гос. ун-т, 2012. – 84 с.
3. *Шульга, О. К.* Структура способностей к освоению иностранных языков и технология их развития у студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. К. Шульга. – Минск, 2010. – 152 л.
4. *Кабардов, М. К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01; 19.00.07 / М. К. Кабардов ; Психол. ин-т Рос. академии образования. – М., 2001. – 354 л.
5. *Малешина, М. С.* Индивидуально-типологические предпосылки овладения иностранным языком : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.00 / М. С. Малешина. – М., 1992. – 126 л.
6. *Савельева, Э. Н.* Индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре (на материале интенсивного обучения взрослых) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Э. Н. Савельева. – М., 1990. – 210 л.

Поступила в редакцию 17.03.2021

УДК 378.147 : 811.161.1'36(045)

Каминская Ирина Сергеевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры славянских языков

*Минский государственный лингвистический
университет
г. Минск, Беларусь*

Kaminskaya Irina
PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Slavonic Languages

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
rkiteacher80@gmail.com*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ORGANIZATION OF THE STUDENTS' AUTONOMOUS ACTIVITIES IN METHODOLOGY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

В статье описывается структура и содержание самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ)». Представлена система заданий, направленных на самостоятельное изучение теоретических основ преподавания РКИ, анализ педагогического опыта обучения иностранцев русскому языку и переноса полученных знаний в область практической деятельности.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *самостоятельная работа студентов; русский язык как иностранный; методика преподавания; профессиональная компетенция.*

The article describes the structure and content of students' autonomous activities in methodology of Russian as a foreign language teaching. A system of tasks aimed at independent study of the theoretical foundations of teaching Russian as a foreign language, analysis of the pedagogical experience of teaching foreigners the Russian language and transfer of the acquired knowledge into the field of practical activity is presented.

К e y w o r d s: *the students' autonomous activities; Russian as a Foreign Language; methodology of teaching; professional competence.*

Самостоятельная работа студентов является значимой частью процесса становления компетентности специалиста и направлена на формирование, развитие и совершенствование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций будущего преподавателя РКИ, описанных в образовательном стандарте специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» [1, с. 8–12, 16].

В соответствии с «Положением о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей)» Министерства образования Республики Беларусь «целями самостоятельной работы являются:

- активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного применения знаний на практике;
- саморазвитие и самосовершенствование» [2, с. 1].

Учебная дисциплина «Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ)» входит в круг дисциплин специализации 1-21 06 01-01 05 «Русский язык как иностранный» и изучается студентами 4 курса факультетов английского языка и китайского языка и культуры УО «Минский государственный лингвистический университет», получающими специальность 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (преподавание)». Учебный курс дисциплины «Методика преподавания РКИ» рассчитан на 40 часов лекционных и 34 часа семинарских занятий; 124 часа отводится для самостоятельной работы студентов. Особенностью учебной дисциплины является отсутствие часов, отведенных на прохождение педагогической практики, поэтому особую важность приобретает создание условий для переноса полученных обучающимися знаний в область практической деятельности, в том числе при организации самостоятельной работы.

Содержание самостоятельной работы студентов соотносится с темами аудиторной работы и включает четыре модуля: 1) «Методические и психолого-педагогические основы преподавания РКИ»; 2) «Обучение языковым средствам общения в русском языке (фонетика, лексика, грамматика)»; 3) «Обучение речевой деятельности на русском языке»; 4) «Контроль в обучении РКИ». Особое внимание уделяется организации самостоятельной работы по методике обучения языковым средствам общения, и в частности русской грамматике, так как именно этот аспект является наиболее объемным и сложным в преподавании РКИ.

Мониторинг выполнения студентами самостоятельной работы проводится еженедельно в ходе лекционных и семинарских занятий в виде электронных тестов (Google Form) и письменных ответов на вопросы, фронтальных опросов, выступлений с сообщениями, защиты проектов. Обязательным условием допуска к экзамену по дисциплине «Методика преподавания РКИ» является наличие у студента полного конспекта самостоятельной работы.

Задания для самостоятельного выполнения направлены на изучение теоретических основ преподавания РКИ; изучение педагогического опыта обучения иностранцев русскому языку; применение полученных знаний в практической деятельности. Самостоятельная работа по каждому тематическому разделу включает все три типа заданий в описанной выше последовательности и формирует у будущего преподавателя модель автономной разработки дидактических материалов и подготовки к проведению практического занятия. При разработке системы заданий для самостоятельного выполнения учитывались следующие принципы: принцип системности, принцип сознательности в обучении, принцип индивидуализации обучения, принцип визуализации, принцип автономии обучающихся, принцип обратной связи.

Самостоятельное изучение теоретических основ преподавания РКИ – лингвометодических и психолого-педагогических – предполагает знакомство обучающихся с научными трудами (монографиями, статьями, лекциями), посвященными различным аспектам обучения иностранцев русскому языку. По словам В. В. Молчановского, «принципиально важными применительно к осуществлению профессии являются качество (или лучше сказать – качества) знаний, наделение их личностным смыслом, заключающим в себе отношение субъекта деятельности к этим знаниям, а также соотнесенность этих знаний с умениями использовать их для решения профессиональных задач» [3]. С учетом сказанного выше обязательной частью изучения теоретических основ преподавания РКИ является не только составление конспекта по прочитанному материалу, но и выполнение заданий практического характера. Приведем примеры.

- Познакомьтесь с содержанием параграфа § 2048 раздела «Обстоятельственные детерминанты» «Русской грамматики» под редакцией Н. Ю. Шведовой. Трансформируйте грамматический комментарий и примеры адекватно целям и уровню обучения В1.

- Выпишите из статьи Р. С. Пановой «Фонетическая интерференция в русской речи китайцев» основные трудности усвоения русских звуков китайскими учащимися. Предложите приемы коррекции фонетических ошибок.

- Прочитайте статью Л. Г. Чапаевой «Социокультурный комментарий в преподавании русского языка как неродного». Создайте свой социокультурный комментарий к рассказу А. П. Чехова «Толстый и тонкий».

Задания, направленные на изучение педагогического опыта обучения РКИ, включают: анализ учебных пособий для разных ступеней обучения; просмотр вебинаров практикующих преподавателей, записей занятий с иностранными учащимися; посещение открытых занятий по РКИ на отделении иностранных студентов переводческого факультета МГЛУ.

Целью самостоятельного анализа учебных пособий по русскому языку для иностранных учащихся является выработка у будущего преподавателя умения оценивать структуру и содержание системы упражнений с точки зрения реализации в ней: 1) требований, предъявляемых к результату обучения; 2) функционально-коммуникативного подхода к обучению РКИ; 3) целеполагания и типологии упражнений. Задания для самостоятельного анализа учебных материалов выполняются по следующим инструкциям.

1. Познакомьтесь с требованиями, предъявляемыми к усвоению спряжения русских глаголов на уровне А1.

2. Изучите соответствующий раздел в учебных пособиях С. А. Хаврониной и А. И. Широченской «Русский язык в упражнениях» и С. Чернышова «Поехали!».

3. Выпишите глаголы, которые первыми вводятся для тренировки спряжения, выявите особенности их формоизменения (наличие/отсутствие инфинитивной гласной в основе спрягаемых форм; наличие/отсутствие чередования в основе; парадигма ударения).

4. Охарактеризуйте тип и цель каждого упражнения.

В результате выполнения подобных заданий у студентов создается представление о структуре и содержании системы упражнений для формирования грамматических навыков, что в дальнейшем должно стать основой для самостоятельных методических разработок студентов.

Просмотр видеозаписей и посещение открытых занятий по РКИ сопровождаются обязательным составлением плана-конспекта и анализа способов взаимодействия преподавателя и учащихся.

- Посмотрите запись урока «Фонетика. Постановка согласных и гласных звуков. Доцент Н. Б. Битехтина». Определите его цель. Опишите структуру занятия. Охарактеризуйте приемы работы преподавателя по коррекции фонетических ошибок в речи китайских и вьетнамских студентов.

- Посмотрите видео «Развитие речи. Использование нетрадиционных форм промежуточного контроля. Доцент Е. В. Нечаева». Определите, сформированность каких умений проверяет преподаватель. Сделайте вывод о требованиях, предъявляемых к уровню владения монологической и диалогической речью обучающихся на данном этапе обучения.

Задания, направленные на применение полученных знаний на практике, включают разработку комплексов упражнений для обучения средствам общения и речевой деятельности на русском языке, подготовку и проведение практического занятия с иностранными студентами с последующим анализом и самооценкой.

Самостоятельная разработка студентами комплекса упражнений осуществляется двумя способами: по инструкции преподавателя и полностью автономно. Приведем пример инструкции для разработки учебных материалов для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

1. Прочитайте текст «Масленица», определите уровень обучения, на котором может быть использован данный текст (при затруднении обратитесь к сервису <https://textometr.ru>. Данный сервис «позволяет быстро получить информацию о тексте, актуальную для его подготовки к уроку русского языка: уровень сложности текста, ключевые слова, самые полезные слова, статистику по вхождению слов в лексические минимумы» [4]).

2. Определите цель работы с текстом «Масленица». Подумайте, для чего иностранному учащемуся необходимо прочитать этот текст: с точки зрения формирования межкультурной компетенции (*знакомство с белорусскими и русскими традициями*) и коммуникативной компетенции (*текст «Масленица» включает лексико-грамматические конструкции по теме «Праздники», усвоив которые иностранный учащийся сможет рассказать по-русски о национальных праздниках в своей стране*).

3. Придумайте задания для актуализации фоновых знаний учащихся по теме «Белорусские праздники (государственные, религиозные, народные)».

4. Отберите из текста ключевую лексику по теме «Масленица», распределите ее по лексико-семантическим группам. Определите способы семантизации незнакомой учащимся лексики. Создайте грамматический комментарий к именам существительным (род, число) и глаголам (видовая пара, модель управления).

5. Разработайте систему упражнений для снятия лексических и грамматических трудностей. Помните, что к грамматическим трудностям при изучении русского языка относятся: формы падежного управления, предложения с неправильным порядком слов, большим количеством дистантных позиций; переложения, осложненные причастными и деепричастными оборотами.

4. Предложите упражнения для текстового этапа (например, вопросы/тест по содержанию, верные/неверные утверждения).

5. Подготовьте упражнения для послетекстовой работы, обеспечивающие оценку учащимися полученной из текста информации и «выход» в межкультурную коммуникацию.

6. Подберите визуальный материал для урока.

7. Разработайте домашнее задание по изучаемой теме, обеспечивающее применение полученных учащимися знаний в продуктивной речевой деятельности (например, письменный рассказ/презентация о народных праздниках в стране учащегося).

Полностью автономная разработка дидактических материалов осуществляется студентами в малых группах в форме проекта в I-м и во II-м семестрах (в первом полугодии тема проекта – «Обучение лексике и грамматике РКИ», во втором – «Обучение речевой деятельности на русском языке»). Учащиеся самостоятельно выбирают аспект и уровень обучения для собственных методических разработок. Лучшие проекты апробируются на занятиях с ино-странными студентами.

Большую практическую значимость в организации самостоятельной работы студентов имеет необходимость активного обращения в процессе выполнения заданий к материалам следующих авторитетных в сфере преподавания РКИ интернет-источников. Это:

- ресурсы, содержащие научные публикации и справочные материалы по русскому языку: <http://gramota.ru> – справочно-информационный портал, на котором размещены архивы журналов «Русский язык за рубежом», «Русская речь», «Мир русского слова»; <https://cyberleninka.ru> – научная электронная библиотека, построенная на парадигме открытой науки (Open Science); <https://ruscorpora.ru> – Национальный корпус русского языка и т.п.;

- youtube-каналы с записями лекций, вебинаров, открытых занятий: канал центра «Златоуст» (<https://www.youtube.com/user/ZlatoustRussian>) – одного из мировых лидеров в разработке и выпуске учебных пособий по РКИ и организации повышения квалификации преподавателей (рубрики канала: «Методические советы (РКИ)», «Методика РКИ. Вебинары», «Языковая школа “Златоуст”: обучение РКИ в России», «Методические вебинары: работа с детьми»); канал Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина (<https://www.youtube.com/user/pushkininst>); канал «Learn Russian» Святослава Чернышова – автора одного из самых популярных в настоящий момент учебников по РКИ «Поехали!» (<https://www.youtube.com/c/LearnRussian>) и т.п.;

- профессиональные сообщества в социальных сетях: Преподаватели РКИ (<https://www.facebook.com/groups/363287790678977>); Преподаватели РКИ

в Беларуси (<https://www.facebook.com/groups/1369730516514956>); Методика преподавания РКИ (<https://www.facebook.com/RKI.MGURussian>); Сторителлинг в РКИ (<https://www.facebook.com/groups/181308709149098>) и т.п.

Апробация описанной системы заданий показывает, что подобная организация самостоятельной работы по учебной дисциплине «Методика преподавания РКИ» способствует развитию готовности обучающегося к автономной деятельности и формированию профессиональной компетенции будущего преподавателя русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)» [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь. – Режим доступа : <https://www.mslu.by/files/uploads/obrazovatelnye-standarty/obrazovatelnyj-standart-sovremennye-inostrannye-yazyki.pdf>. – Дата доступа : 10.04.2021.
2. Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей) : приказ Министра образования Республики Беларусь, 06.04.2015 г., № 405. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-professionalnogo-obrazovaniya/vysshee-obrazovanie/studentam/index.php?sphrase_id=212837. – Дата доступа : 15.04.2021.
3. Молчановский, В. В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / В. В. Молчановский ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 1999. – Режим доступа : <https://www.disscat.com/content/sostav-i-soderzhanie-professionalno-deyatelnostnoi-kompetentsii-prepodavatelya-russkogo-yazyu>. – Дата доступа : 22.03.2021.
4. Текстометр [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://textometr.ru>. – Дата доступа : 23.04.2021.

Поступила в редакцию 04.05.2021

УДК 372.881.111.1

Кочукова Антонина Сергеевна
аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

*Минский государственный лингвистический
университет*
г. Минск, Беларусь

Kachukova Antanina
Postgraduate Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University
Minks, Belarus
antoninakochukova@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

THE BASIC STAGES
OF STUDENTS' META-SUBJECT COMPETENCE DEVELOPMENT
IN TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

В статье рассматриваются основные этапы формирования метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей, выделенные автором в результате анализа и сопоставления положений теорий метакогнитивизма и конструктивизма. Апробация выделенных этапов была осуществлена в ходе проведения пробного обучения студентов 3 курса Минского государственного лингвистического университета в рамках учебной дисциплины «Социокультурные основы речевого общения». На основании результатов исследования был сделан вывод, что описанная модель является эффективной и может способствовать успешному развитию метапредметных умений и социально значимых качеств личности у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *метапредметная компетенция; субъектность; рефлексивность; самопознание; метапознание; учебное сотрудничество; учебные стратегии.*

The article dwells upon the stages of students' meta-subject competence development. The stages are identified by the author as a result of metacognitive and constructivism theories analysis. The probation of the defined stages was carried out during the trial training of third-year students at Minsk State Linguistic University. Based on the research presented in the article, it was concluded that the described model is effective enough and can contribute to the successful development of students' meta-subject skills and personality traits while teaching oral foreign language communication.

К e y w o r d s: *meta-subject competence; subjective approach; reflexivity; self-cognition; meta-cognition; collaborative studying; learning strategies.*

Современное лингвистическое образование ориентировано на формирование поликультурной личности студента средствами иностранного языка. Становление личности обучающихся, обладающих совокупностью качеств,

которые способствуют их саморазвитию в меняющихся условиях обучения через самостоятельное овладение предметом изучения, является одной из главных задач обучения иностранному языку студентов лингвистических специальностей. Формирование у обучающихся метапредметной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (УИО) выступает как необходимое условие развития их учебной самостоятельности.

Под метапредметной компетенцией (МПК) мы подразумеваем способность и готовность студентов лингвистических специальностей осуществлять учебную деятельность по овладению предметом изучения за счет приобретения совокупности знаний о функционировании когнитивных структур личности, развития умений организации и реализации учебной деятельности с опорой на эти знания, а также социально значимых качеств и индивидуальных свойств личности, необходимых обучающимся для приращения учебного, познавательного и коммуникативного опыта.

Разработанная нами концепция формирования МПК основывается на теориях метакогнитивизма и конструктивизма, результаты анализа которых послужили теоретической основой для выделения представленных в нашем исследовании этапов формирования этой компетенции. В основе МПК лежат субъектность обучающихся; их готовность к самопознанию и осознанному применению метакогнитивных процессов для конструирования представления о предмете изучения с опорой на метапознание; способность применять учебные стратегии индивидуальной учебной деятельности и работы в сотрудничестве за счет развития универсальных учебных действий и специальных умений; а также готовность обучающихся к осуществлению рефлексии [1].

Нами были выделены 4 этапа формирования МПК:

- 1) систематизирующий этап;
- 2) этап управляемого развития метапредметных умений и качеств личности;
- 3) этап самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности;
- 4) рефлексивный этап.

На **систематизирующем** этапе формирования МПК происходит *акту-ализация метапредметных знаний*. Под **метапредметными** знаниями мы подразумеваем комплекс представлений обучающихся об особенностях и способах овладения предметом изучения, в данном случае УИО. Метапредметные знания представлены в 2 группах – *декларативных* и *процедурных знаний*. *Декларативные* знания (declarative knowledge) включают в себя знания субъекта образования об общих закономерностях функционирования когнитивных структур в процессе овладения УИО и об индивидуальных особенностях действия этих процессов в различных условиях, а также знания об учебных стратегиях. *Процедурные* знания (procedural knowledge) – это знания о раз-

витии умений осуществления познавательной деятельности, а также о способе применения учебных стратегий овладения УИО [2]. Актуализация метапредметных знаний в процессе обучения УИО происходит преимущественно посредством обсуждения студентами проблемных вопросов, работы с видеофрагментами, выполнения игровых заданий (онлайн-викторин, загадок и т.д.), следования памяткам и т.п.

Данный этап формирования МПК также предполагает деятельность обучающихся, направленную на *развитие их самопознания*. Им могут быть предложены психологические тесты, позволяющие определить, как проявляются индивидуальные особенности студентов в процессе учения, с последующим анализом полученных результатов. В итоге обучающиеся лингвистических специальностей применяют полученные знания в ходе овладения УИО в новых ситуациях. Это означает, что студенты учитывают индивидуальные особенности функционирования когнитивной системы для создания необходимых условий учения и коммуникации согласно поставленным целям. Более того, результаты таких тестов могут послужить дополнительной мотивацией для самостоятельного определения обучающимися ряда умений и качеств личности, подлежащих осознанному развитию. В этом случае студенты принимают на себя роль активных субъектов учебной деятельности с целью преодоления трудностей в учении, обусловленных индивидуальными особенностями.

Иными словами, овладение студентами знаниями об общих свойствах когниции и проявлении индивидуальных особенностей в учении приводит к развитию их метапознания.

Этап управляемого развития метапредметных умений и качеств личности предполагает субъект-субъектное взаимодействие обучающихся и преподавателя в процессе овладения УИО.

На данном этапе происходит координируемое преподавателем, но гибкое развитие метапредметных умений и качеств личности обучающихся. **Метапредметные умения** мы определяем как способность студентов осуществлять учебную деятельность самостоятельно за счет выстраивания ими логичной и последовательной структуры знаний и умений в учебно-познавательной и социальной сферах деятельности, необходимых для овладения предметом изучения. В нашем исследовании метапредметные умения представлены в 3 группах: *регулятивные, познавательные и рефлексивные*. **Регулятивные метапредметные умения** – это умения, обуславливающие эффективность осуществления самостоятельной познавательной деятельности по овладению УИО. К ним относится совокупность умений организации и контроля учебной деятельности, выполняемой индивидуально и в сотрудничестве. **Познавательные метапредметные умения** предполагают овладение студентами информацией о культурно обусловленных особенностях осуществления УИО

и ее анализ для применения полученных знаний в процессе коммуникации на иностранном языке. Примерами таких умений могут служить умения выделять существенные факты родной и изучаемой культур, сопоставлять их и учитывать в процессе УИО и т.п. Рефлективные метапредметные умения определяют способность и готовность обучающихся осуществлять анализ, оценку и коррекцию процесса и результата овладения УИО.

Управление учебной деятельностью студентов и степень их самостоятельности в процессе обучения УИО на данном этапе обусловлены уровнем развития умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности у обучающихся. Исходя из этого положения определяются способы управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся и соответствующие им средства управления. Например, в нашем исследовании осуществление учебной деятельности реализуется обучающимися преимущественно на полутворческом и творческом уровнях с гибким и эвристическим управлением со стороны преподавателя, так как студенты лингвистических специальностей имеют достаточный опыт овладения УИО. Это означает, что в процессе развития умений УИО студенты самостоятельно определяют последовательность действий, а также выбирают средства для решения коммуникативных задач. Для гибкого управления обучающимся могут быть предложены такие средства, как наводящие вопросы по теме, цитаты и другие опоры, аудио- и видеоподкасты, памятки; а при эвристическом управлении – проблемные ситуации, проблемные вопросы, кейс-анализ и т.п. [3, с. 144–145].

Данный этап формирования МПК тесно связан с процессом приобретения студентами опыта использования *учебных стратегий* в зависимости от условий обучения. Так, когнитивные стратегии необходимы студентам для приращения опыта коммуникации на иностранном языке через становление их познавательных способностей. Социально-аффективные стратегии, связанные с осуществлением учебного сотрудничества обучающихся, нужны им для взаимообогащения опыта учения и повышения мотивации к овладению новым предметом. Наконец, развитые метакогнитивные стратегии являются важным средством организации учебной деятельности студентов по овладению УИО самостоятельно [Там же, с. 145–147]. Развитие всех видов учебных стратегий в процессе обучения студентов лингвистических специальностей УИО обуславливает формирование их МПК.

На данном этапе у студентов совершенствуются также такие качества личности, как мотивированность, инициативность, активность, адаптивность и критическое мышление.

На этапе **самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности** студентам предлагается полностью автономная работа по *созданию продукта* учебной деятельности. Обучающиеся самостоятельно

определяют цели овладения УИО в рамках ситуации, планируют свою учебно-познавательную деятельность индивидуально и в сотрудничестве с другими студентами, организывают и контролируют ее. Важной особенностью данного этапа является ориентация обучающихся на применение ранее сформированного опыта овладения предметом изучения самостоятельно, в соответствии с целями учения.

На этом этапе у студентов лингвистических специальностей развиваются такие значимые качества личности, как автономность, ответственность, объективность и т.п.

Рефлексивный этап формирования МПК направлен на развитие у обучающихся способности и готовности оценивать процесс и продукт своей учебной деятельности, а также вносить необходимые коррективы [4]. Средствами развития у обучающихся рефлексии могут служить электронные журналы самооценки, онлайн-опросы, взаимооценка и т.п.

Для исследования эффективности разработанной нами модели формирования МПК у студентов лингвистических специальностей, реализующейся на четырех обозначенных выше этапах, нами было проведено пробное обучение. В нем приняли участие 26 студентов, которые изучают учебную дисциплину «Социокультурные основы речевого общения» на 3 курсе факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что формирование МПК у студентов лингвистических специальностей будет более эффективным, если оно осуществляется:

- а) с учетом основных положений теорий конструктивизма и метакогнитивизма;
- б) в рамках выделенных этапов, направленных на формирование у обучающихся МПК.

Целью пробного обучения являлось формирование МПК у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения УИО. Для конкретизации цели пробного обучения нами были выделены следующие задачи:

- определить проблемное поле формирования МПК у студентов;
- выявить степень самостоятельности обучающихся и средства управления их учебной деятельностью в процессе формирования МПК;
- реализовать разработанную модель формирования МПК в соответствии с выделенными этапами;
- оценить эффективность созданной модели на основе анализа полученных результатов.

Перед проведением пробного обучения нами был проведен констатирующий срез на материале аутентичного видеоподкаста с целью определения уровня учебной самостоятельности студентов. Обучающимся были предложены задания на выявление степени сформированности

метапредметных умений. Например, на преддемонстрационном этапе предметом контроля выступили следующие познавательные метапредметные умения:

- определять проблему видеоподкаста по названию и ключевым словам;
- устанавливать логические связи между ключевыми словами видеоподкаста до его предъявления;
- прогнозировать содержание видеоподкаста.

Демонстрация видеоподкаста была осуществлена вначале асинхронно (с отсутствием видеоряда) для определения уровня развития у обучающихся умений понимать устное иноязычное высказывание. Затем видеоподкаст предъявлялся с видеорядом, чтобы выявить способности студентов:

- а) воспринимать невербальные компоненты общения и соотносить их со значениями;
- б) определять культурно обусловленные особенности устного общения;
- в) устанавливать причинно-следственные связи между фактами и явлениями иной культуры и т.п.

Упражнения, предъявляемые студентам на последемонстрационном этапе, были направлены на определение у обучающихся умений проводить рефлексию в отношении культурных особенностей, присутствующих в белорусской культуре, в отличие от британской. Студенты также оценивали собственную работу с видеоподкастом, которая выполнялась как индивидуально, так и в сотрудничестве.

Нами было выявлено, что студенты в основном владеют умениями, позволяющими им успешно определять общую тему видеоподкаста и его детали, отделять главную информацию от второстепенной в процессе восприятия иноязычной речи на слух – большинство студентов выполнили представленные упражнения на уровне общего и детального понимания видеоподкаста.

Тем не менее умения критического понимания устного иноязычного высказывания, например, связанные с установлением логических связей между фактами, развиты лишь у 27 % испытуемых. Около 29 % обучающихся отметили трудности в понимании устной речи, которые обусловлены преимущественно особенностями восприятия иноязычного высказывания в аутентичных видеоподкастах: темпом речи, индивидуальными особенностями говорящих, наличием акцентов и т.п. Более того, обучающиеся сталкиваются с проблемами, связанными с идентификацией невербальных компонентов коммуникации и соотношением их со значением. В результате это в значительной мере затрудняет понимание студентами устного иноязычного высказывания из-за сложностей в формировании представления об иной культуре в сравнении с собственной. Мы видим необходимость развития опыта применения обучающимися когнитивных стратегий для улучшения качества понимания иноязычной речи на слух.

Было также выявлено, что студенты имеют достаточный опыт сопоставления на изучаемом языке фактов и явлений изучаемой и собственной культур, по предложенным преподавателем критериям. Однако сложным для обучающихся является самостоятельное выявление критериев, в соответствии с которыми необходимо сравнивать культуры для достижения определенной учебной цели. Данная проблема затрудняет развитие у студентов умений сопоставлять факты и явления родной и изучаемой лингвокультур, обобщать их и устанавливать логические связи между этими фактами и явлениями. Мы полагаем, что развитие такого качества личности, как автономность через формирование учебного, познавательного и коммуникативного опыта учения поможет обучающимся справляться с данной проблемой.

По результатам констатирующего среза также была выявлена необходимость целенаправленного развития у обучающихся умений учебного сотрудничества, о чем свидетельствуют некоторые проблемы в процессе работы с видеоматериалом в парах и мини-группах. В частности, студенты сталкиваются со сложностями в распределении ролей при выполнении задания в группе и, следовательно, в координации действий других обучающихся. Около 12,5% студентов отмечают сложности в планировании и организации учебной деятельности в парах и группах, связанные преимущественно с отсутствием активности некоторых участников учебного сотрудничества, а также неспособностью распорядиться отведенным на выполнение задания временем. Развитие у студентов лингвистических специальностей социально-аффективных стратегий является необходимым для преодоления возникающих трудностей в парной и групповой формах учебной деятельности.

Было зафиксировано также несоответствие результатов самооценки обучающихся с объективными показателями их учебной деятельности, что свидетельствует о необходимости развития у студентов рефлексивных метапредметных умений. Например, умения идентифицировать невербальные компоненты общения и соотносить их со значением были оценены ими в среднем на 4 балла из 5, а умения организации учебного сотрудничества – на 4,3. Данные показатели самооценки противоречат полученным количественным и качественным результатам работы студентов с видеоподкастом. На наш взгляд, развитие метакогнитивных стратегий позволит обучающимся не только эффективно планировать, организовывать и контролировать собственную учебную деятельность, но и оценивать ее и вносить необходимые коррективы в процесс и результат этой деятельности.

Таким образом, по результатам констатирующего среза нами были определены основные направления в формировании МПК у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения УИО. Это развитие умений:

- а) критического понимания устного иноязычного высказывания;

- б) сопоставления фактов и явлений родной и изучаемой культур для применения приобретенных знаний в УИО;
- в) учебного сотрудничества студентов;
- г) производить рефлексию в отношении процесса и результата овладения УИО.

Средствами развития данных умений выступает приобретение обучающимися когнитивных, социально-аффективных и метакогнитивных стратегий, а также формирование метапредметных качеств личности обучающихся (адаптивность, активность, автономность и т.п.)

В ходе проведения пробного обучения мы опирались на вышеописанную модель формирования МПК у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения УИО по теме «Youth Culture». На **систематизирующем этапе** обучающимся была представлена преподавателем мини-лекция о метапредметном подходе к обучению иностранным языкам, а также психологические тесты на определение студентами их индивидуальных особенностей, проявляющихся в процессе учения. Обучающимся были предложены взаимодополняющие БИАС-тест для определения репрезентативных систем (Б. Льюис, Ф. Пуцелик) и его модификация – психологический тест на определение ведущей репрезентативной системы (Л. Д. Столяренко) [5, с. 110–113]. По результатам данных тестов студенты определяли у себя ведущую репрезентативную систему из 4 возможных (визуальная, аудиальная, кинестетическая и дигитальная/рациональная). Учебная деятельность обучающихся на последующих этапах формирования МПК осуществлялась с учетом этих результатов.

Далее систематизирующий этап был тесно связан с **этапом управляемого развития метапредметных умений и качеств личности**. Развитие у обучающихся регулятивных и познавательных умений сопровождалось актуализацией метапредметных знаний, для чего использовались готовые памятки, расположенные преподавателем в Интернете; памятки, созданные самими студентами с помощью интернет-ресурсов; работа с научно-популярными видео-подкастами и т.п.

Впоследствии студентам были предложены задания на развитие метапредметных умений с учетом проведенной актуализации их познавательного и коммуникативного опыта. Например, обучающиеся познакомились с разными способами сопоставления родной и изучаемой культур, такими как выявление наиболее значимых фактов и явлений, их соотнесение и ранжирование, представление результатов графически/устно и т.п. После этого им были предложены задания, направленные на сопоставление фактов и явлений молодежной культуры поколения Z в Великобритании и Беларуси (в малых группах), по результатам которых обучающиеся должны были представить выявленные сходства и различия графически и прокомментировать их.

На данном этапе студенты приобретали также опыт создания подкастов, как индивидуально, так и в мини-группах. Например, задание, в соответствии с которым обучающиеся создавали подкасты индивидуально, было направлено на развитие познавательного умения делать выводы на основании самостоятельно изученного материала. Гибкое управление со стороны преподавателя выразилось в том, что обучающимся сообщались коммуникативные цели создания аудиоподкастов, предъявлялись критерии их оценки, а также последовательность действий по созданию аудиоподкаста и инструкции для работы на платформе [6]. Студентам была предложена платформа *podomatic.com* для презентации аудиоподкастов в Интернете.

Другое задание было предъявлено для формирования у студентов комплекса регулятивных и познавательных метапредметных умений. Студенты выполняли работу полутворческого уровня по созданию видеоподкастов поисково-исследовательского характера в мини-группах. Контроль со стороны преподавателя был гибким и эвристическим. Помимо коммуникативной цели видеоподкастов, критериев их оценки, обобщенного плана работы над созданием подкастов и платформы для их размещения в Интернете, обучающимся также были представлены проблемные вопросы с целью выявления области познавательного интереса и создания дополнительной мотивации к учению.

На этапе самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности студентам была предложена проектная деятельность (творческого уровня) по созданию видеоподкастов в мини-группах. Студенты опирались на личный опыт осуществления учебной деятельности и самостоятельно определяли цели и задачи этой деятельности, выбирали интернет-ресурсы для ее реализации, планировали и организовывали ее, контролировали. Учебная деятельность обучающихся осуществлялась в соответствии с самостоятельно выдвинутыми целями учения и имела своим продуктом видеоподкаст, размещенный в Интернете.

Рефлексивный этап формирования МПК был реализован с помощью интернет-ресурсов, таких как Google forms, *surveymonkey.com* и других онлайн-опросов. Целью данного этапа являлось не только осознание студентами самих метапредметных умений и качеств личности, входящих в состав МПК и подлежащих развитию, но и понимание степени их сформированности, необходимой для переноса в новый контекст учения. Выполняя рефлекссию по предложенным преподавателям критериям, обучающиеся оценивали собственную деятельность по овладению УИО, а также вносили коррективы в процесс осуществления учебной деятельности по созданию продукта.

Выделенные и апробированные этапы формирования у студентов лингвистических специальностей МПК являются результативными. Об этом свидетельствуют количественные и качественные показатели контрольного среза, в соответствии с которыми умения критическо-

го понимания устного иноязычного высказывания оказались развиты у 67 % обучающихся. Около 38 % студентов отметили качественные изменения в осуществлении учебной деятельности самостоятельно. В частности, учебное сотрудничество имеет более высокую продуктивность, студентам стало легче оценивать учебную деятельность.

Таким образом, описанная модель формирования МПК является эффективной и может способствовать успешному развитию метапредметных умений и социально значимых качеств личности у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения УИО.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кочукова, А. С.* Особенности формирования метапредметной компетенции у студентов-лингвистов на основе положений теории метакогнитивизма / А. С. Кочукова // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – № 1 (37). – 2020. – С. 68–72.
2. *Brown, A. L.* Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms / L. A. Brown // *Metacognition, Motivation and Understanding*. – Hillsdale, New Jersey, 1987. – P. 65–116.
3. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – Минск : Выш. шк., 2015. – 239 с.
4. *Карпов, А. В.* Рефлексивные функции в метакогнитивной организации субъекта / А. В. Карпов // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманит. науки. – 2010. – № 4 (14). – С. 60–66.
5. *Столяренко, Л. Д.* Психология делового общения и управления : учебник / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 416 с.
6. *Соломатина, А. Г.* Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов / А. Г. Соломатина // ИЯШ. – 2012. – № 9. – С. 71–74.

Поступила в редакцию 07.06.2021

УДК 811.111'255=161.1(072)

Тарасенко Марина Анатольевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка
гуманитарных специальностей

*Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь*

Tarasenko Marina
PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department
of English for Humanities

*Belarusian State University
Minsk, Belarus
maryna.tarasenko@tut.by*

СОЗДАНИЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ НА МАТЕРИАЛЕ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

CREATION OF A COMPLEX OF EXERCICES FOR TEACHING TRANSLATION TO UNIVERSITY STUDENTS ON THE MATERIAL OF DIPLOMATIC DISCOURSE

В статье рассматривается проблема создания комплекса упражнений на основе дискурсивного подхода для обучения студентов письменному переводу. Автор выделяет типы и виды упражнений, соответствующие различным этапам работы над текстом перевода, и предлагает научное обоснование для их отбора и последовательности предъявления в рамках образовательного процесса.

К л ю ч е в ы е с л о в а: комплекс упражнений; письменный перевод; дискурсивный подход; дискурсивные характеристики; смысл текста.

The article focuses on the problem of creating a complex of exercises for teaching translation to university students on the basis of discursive approach. The author enumerates the types and subtypes of exercises corresponding to different stages of work at the target text and provides the scientific grounds for the relevance of the exercises and the sequence of their presentation during teaching process.

Key words: complex of exercises; translation; discursive approach; discursive characteristics; message of the text.

Обучение студентов письменному переводу осуществляется на основе комплекса упражнений, представляющего собой совокупность типов и видов упражнений, нацеленных на овладение знаниями о специфике переводческого процесса, а также на формирование навыков и развитие умений построения смысла исходного текста (ИТ) и его воспроизведение с помощью средств языка перевода.

Обучение студентов письменному переводу осуществляется на основе *комплекса упражнений*, представляющего собой совокупность типов и видов упражнений, нацеленных на овладение знаниями о специфике переводческого процесса, а также на формирование навыков и развитие умений построения смысла исходного текста (ИТ) и его воспроизведение с помощью средств языка перевода.

Создавая комплекс упражнений, мы опирались на методический опыт, накопленный специалистами в области преподавания письменного перевода. В результате анализа предложенных авторами типологий мы пришли к выводу, что при номинации *т и п о в у п р а ж н е н и й* определяющую роль, как правило, играет их принадлежность к предпереводческому либо переводческому этапу обучения. На этом основании выделяются *предпереводческие* и *переводческие* (Л. М. Ежова), *подготовительные* и *практические* (Л. Л. Нелюбин), *тренировочно-подготовительные* и *переводческие* упражнения (С. В. Трофимова). Представляется, что такое ранжирование не в полной мере отражает сущность и характер деятельности переводчика на каждом из этапов, указывая лишь на порядок выполнения упражнений.

Что касается *в и д о в у п р а ж н е н и й*, их номинация в большинстве исследований обусловлена целевой установкой на овладение знаниями, формирование навыков и развитие умений письменного перевода. Например, по мнению Л. К. Латышева [1], на предпереводческом этапе целесообразно использовать упражнения, направленные *на развитие умений выявления и систематизации переводческих ошибок* путем сопоставительного анализа оригинала и конечного продукта, в результате чего у будущих специалистов формируются представления о требованиях к качественно выполненному переводу. Необходимость начинать подготовку переводчиков с развития умений *корректировочной* деятельности автор обосновывает тем, что именно в этом случае у преподавателей и обучающихся вырабатываются единые критерии оценки перевода [1, с. 171]. Данное утверждение вызывает определенные сомнения, так как, на наш взгляд, комплекс упражнений должен отражать логику реализации переводческого процесса, где изначально происходит восприятие и понимание переводчиком оригинала, затем воспроизведение его смысла с помощью средств языка перевода, а редактирование осуществляется на заключительном этапе. В отношении предлагаемых автором видов переводческих упражнений отметим, что они предусматривают развитие умений решения каких-либо узких, «операциональных» (термин Л. К. Латышева) задач, например, упражнения *на передачу денотативного содержания, коннотаций, имплицитного содержания, на выявление «ловушек» для переводчика, на использование трансформаций*. В связи с этим большинство упражнений выполняются на материале отдельных высказываний, а не текстов.

В исследовании Л. М. Ежовой [2], посвященном проблемам обучения письменному переводу общественно-политических текстов, к предпереводческим относятся упражнения, направленные на *формирование лексико-грамматических навыков общественно-политического перевода* (лексические диктанты; перевод отдельных предложений, содержащих грамматическое явление в рамках изучаемой тематики; выбор оптимального варианта перевода в различных ситуативных контекстах и т.д.). Переводческие упражнения выполняются на базе текстов и направлены на *развитие умений анализа лексических и грамматических трудностей, смыслового анализа текста, редактирования*. В данной типологии мы можем констатировать значительный удельный вес лексико-грамматических упражнений, вместе с тем смысловой анализ оригинала сводится к определению темы, характера, структуры текста, цели перевода и типа предполагаемого реципиента. Не учитываются такие важные характеристики, как адресант (получатель текста перевода), интертекстуальность, коммуникативная цель, коммуникативные стратегии, стилевая и жанровая принадлежность. Кроме того, отсутствуют упражнения, направленные на формирование инференциального компонента смысловой структуры (т.е. выводного знания), имеющего ключевое значение для общественно-политического перевода.

В рамках методики обучения письменному переводу научно-технических текстов на билингвальной основе, предложенной Н. И. Сухановой [3], предпереводческому этапу соответствуют упражнения *на поиск русскоязычной информации в выбранной области научно-технического знания; на знакомство со специальным знанием как на родном, так и на иностранном языке; на первичную семантизацию иноязычной терминологии*. Далее следуют упражнения, ориентированные *на обучение предпереводческому анализу текста*, в ходе которого предполагается осуществлять выявление жанровой принадлежности оригинала, анализ его композиции, определение смыслового содержания. Переводческий этап включает упражнения *на снятие лексических и грамматических трудностей*. На завершающем этапе выполняются *упражнения на редактирование*. Важной особенностью методики автора в целом и созданного на ее основе комплекса упражнений является, с нашей точки зрения, акцентирование внимания на необходимости овладения переводчиком-билингвом специальным знанием в заданной области. Мы соглашались с аргументированной автором необходимостью использовать в качестве базовых упражнения, направленные на создание у переводчика фонда знаний (в том числе предметных). Вместе с тем, исходя из целевой установки на построение механизма билингвизма в результате обучения переводу, большинство упражнений, предлагаемых автором на последующих этапах, направлены на установление связей между системами родного и иностранного языков и ограничиваются сопоставительным анализом лексических и грамматических особенностей научно-технических текстов в рамках заявленной языковой пары.

Выделяя типы упражнений, мы использовали в качестве классифицирующего признака характер речевой деятельности, который варьируется в зависимости от этапов переводческого процесса. Исходя из того, что на первом этапе происходит восприятие и понимание дискурса, ключевая роль на данном этапе отводится психолингвистическим механизмам восприятия и осмысления. Следовательно, в этом случае речевая деятельность переводчика носит рецептивный характер, что позволяет назвать упражнения, соответствующие этапу, *дискурсивно-рецептивными*. Выполняя дискурсивно-рецептивные упражнения, студенты учатся систематизировать данные о тексте с дискурсивных позиций и применять полученные результаты в переводческих целях, осуществляя переход от общей характеристики текстов, актуализирующих тот или иной вид дипломатических документов, к анализу особенностей текста конкретного документа с тем, чтобы проникнуть в его смысл.

Дискурсивно-рецептивные упражнения делятся на *ознакомительные, репрезентирующие и смыслоконструирующие*. Целью первого из указанных видов упражнений является овладение знаниями о дискурсивных характеристиках текстов, актуализирующих определенный вид дипломатических документов, и переводческих приемах для их адекватной передачи. Сведения об указанных характеристиках предьявляется студентам в виде мини-лекции. Задачей обучающихся выступает запоминание и систематизация информации, которая является базой для выполнения предпереводческого анализа и значительно упрощает дальнейшую процедуру выявления дискурсивных характеристик на материале текста конкретного документа. Для решения поставленной задачи предусмотрена вопросно-ответная работа. Приведем примеры *ознакомительных* упражнений:

Read the mini-lecture about the discursive characteristics of treaties and international agreements and answer the following questions:

• *who are the addresser and the addressee within the framework of the discourse;*

• *what communicative goals are pursued by means of the type of diplomatic documents, and what communicative strategies can be used for their achievement;*

Прочитайте мини-лекцию о дискурсивных характеристиках договоров и международных соглашений и ответьте на следующие вопросы:

• кто является адресантом и адресатом в рамках данного дискурса;

• какие коммуникативные цели реализуются с помощью этого вида дипломатических документов, и какие коммуникативные стратегии могут быть использованы для их достижения;

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>what temporal and spatial context can correlate with the contents of treaties and international agreements;</i> | <ul style="list-style-type: none"> • какой временной и пространственный контекст может соотноситься с содержанием договоров и международных соглашений; |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>what are the subject matters of the documents within the framework of international relations;</i> | <ul style="list-style-type: none"> • какова их тематика в рамках международных отношений; |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>what ways of developing the topic of a treaty or an agreement can be used;</i> | <ul style="list-style-type: none"> • какие способы тематического развертывания могут использоваться в договоре или соглашении; |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>what other texts can be mentioned in the documents;</i> | <ul style="list-style-type: none"> • какие другие тексты могут упоминаться в этих документах; |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>what is their structure;</i> | <ul style="list-style-type: none"> • какова их структура; |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>what style do they belong to and what genres do they include;</i> | <ul style="list-style-type: none"> • к какому стилю они относятся и какие жанры включают; |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>what are their lexical and grammatical peculiarities?</i> | <ul style="list-style-type: none"> • каковы их лексические и грамматические особенности? |

Репрезентирующие упражнения направлены на формирование и совершенствование навыков выявления лингвистических средств репрезентации особенностей дипломатического дискурса. Студенты должны прийти к пониманию того, что нельзя начинать перевод текста, не дочитав его до конца и не выполнив анализ его фундаментальных характеристик. С помощью вышеуказанного перечня вопросов происходит проникновение в социальный контекст и построение в сознании переводчика целостного образа дискурса. Таким образом, репрезентирующие упражнения предполагают выполнение предпереводческого анализа конкретного текста дипломатического документа по заявленной выше схеме.

Далее предлагаются *смыслоконструирующие* упражнения, выполняя которые студенты учатся строить смысловые структуры отдельных высказываний и формулировать общий смысл ИТ. Особое внимание следует уделять точности понимания, выявляя те элементы высказывания, которые могут повлечь искажение смысла или смысловые потери (например, ложные друзья переводчика, многозначные слова, сложные синтаксические конструкции и т.д.). Вместе с тем следует акцентировать внимание студентов на то, что смысл высказывания не всегда лежит на поверхности. Переводчик должен уметь определять

в нем инференциальный компонент, т.е. видеть возможные смысловые слои, возникающие вследствие идентификации значений тех или иных языковых единиц и построения причинно-следственных отношений, характеризующих ситуацию высказывания в целом. Одной из ключевых характеристик английского языка является многозначность лексических единиц, поэтому переводчик должен быть всегда предельно внимателен, чтобы избежать смысловых искажений, что особенно актуально в рамках дипломатического дискурса.

Дискурсивно-репродуктивные упражнения соотносятся с репродуктивной деятельностью переводчика, направленной на передачу дискурсивных характеристик ИТ с помощью средств языка перевода. В ходе выполнения упражнений отрабатывается совокупность переводческих приемов, нацеленных на достижение адекватности порождаемого переводчиком текста исходному. Таким образом студенты учатся не только преодолевать лексические и грамматические трудности перевода, но и учитывать коммуникативную направленность текста, уделять особое внимание интертекстуальным элементам, помнить о необходимости сохранения структуры ИТ, создавать конечный текст, исходя из особенностей дипломатического подстиля и жанровой специфики дипломатических документов.

Целью *корректировочных упражнений* является развитие умений поиска и коррекции смысловых искажений и неточностей, а также ошибок, связанных с нарушением норм и узуса языка перевода. Студенты могут работать как индивидуально, так в парах и группах. В ходе выполнения данных упражнений, они проводят постпереводческий анализ текста, выявляя различные типы ошибок в собственном и других переводах. Приведем пример.

Compare two translations of the verbal note, done by the students of the faculty of international relations. Do the post translation analysis of the students' versions. Spot distortions of the source text and language errors and edit the texts.

Сравните две версии перевода вербальной ноты, выполненные студентами факультета международных отношений, и отредактируйте их, устранив смысловые неточности и искажения, а также языковые ошибки.

Разработанный комплекс *дискурсивно-рецептивных, дискурсивно-репродуктивных и корректировочных упражнений* способствует целенаправленному усвоению знаний, формированию навыков и развитию умений, необходимых будущему переводчику для успешного осуществления профессиональной деятельности, формируя готовность к эффективному решению профессиональных задач в рамках посредничества при осуществлении дипломатических контактов на международном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Латышев, Л. К.* Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Academia, 2019. – 198 с.
2. *Ежова, Л. М.* Совершенствование методики обучения письменному переводу общественно-политических текстов на среднем этапе обучения в специализированных вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. М. Ежова. – М., 2003. – 235 л.
3. *Суханова, Н. И.* Обучение письменному переводу научно-технического текста на билингвальной основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. И. Суханова ; Тамб. гос. ун-т. – Тамбов, 2013. – 27 с.

Поступила в редакцию 04.05.2021

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

ПРЕДАННА СВОИМ ИДЕАЛАМ



25 марта 2021 г. доктору педагогических наук, профессору МГЛУ, отличнику народного образования Беларуси, академику Международной академии наук высшей школы; Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры; иностранному члену Российской академии образования исполнилось 90 лет. Из них почти 70 лет посвящены профессиональной деятельности, «чтобы приносить пользу людям, стране и самой себе...».

Филолог по образованию – «любитель слова», стоящего в начале культуры и выражающего культуру, – Ревмира Сергеевна Пионова с 1954 по 1973 г. работает первым секретарем Октябрьского районного комитета ЛКСМБ, секретарем Минского городского комитета ЛКСМБ, секретарем ЦК ЛКСМБ, вторым секретарем Ленинского районного комитета КПБ г. Минска. Это были творческие, интересные, продуктивные годы работы будущего ученого:

- начало строительства белорусского «Артека» – детского оздоровительного лагеря «Зубрёнок» на озере Нарочь;
- создание героико-патриотических объединений для подростков: отрядов и профильных оздоровительных лагерей юных друзей пограничников и юных друзей Советской Армии;
- создание студенческих строительных отрядов.

Четырнадцать лет работы в комсомоле привели ее к решению заниматься исследованием и разработкой теоретических и программных вопросов деятельности детских и молодежных организаций школ, техникумов, учреждений высшего образования. Именно в этот период она заканчивает аспирантуру пединститута им. А. М. Горького. По материалам исследования и результатам практической комсомольской работы автором были изданы книги: «Наш путь», «История пионерской организации Белоруссии», «Воспитание обще-ственно-политической активности учащихся средних профтехучилищ», «Политическое воспитание учащихся в комсомольских организациях средних профтехучилищ», «Комсомольская работа в СПТУ», «Развитие студенческого самоуправления в вузах Белоруссии».

Детерминантой дальнейшего профессионального роста Р. С. Пионовой с 1973 г. становится ее работа в качестве заведующей кафедрой педагогики Минского государственного педагогического института иностранных языков, директора Белорусского филиала Всероссийского научно-исследовательского института профессионально-технического образования, директора НИИ педагогического образования АПН СССР, профессора кафедры педагогики высшей школы БГПУ им. М. Танка и до настоящего времени профессора кафедры педагогики МГЛУ. В 80-е гг. под ее руководством и с личным участием было выполнено фундаментальное исследование, на основе которого в 1991 г. была разработана «Концепция непрерывного педагогического образования», утвержденная АПН СССР. За успехи в трудовой деятельности Р. С. Пионова награждена орденом «Знак почета»; Почетными грамотами Верховного Совета БССР (6); государственными медалями (5); Почетной грамотой ВС Казахской ССР.

Профессор Р. С. Пионова последние годы занимается исследованием становления и развития университетского и педагогического образования, разработкой теоретических и методических аспектов ученического и студенческого самоуправления; патриотического и политического воспитания школьников и студентов. По материалам научной деятельности Р. С. Пионовой опубликованы 9 монографий; 7 книг, в том числе «Воспитать воспитателя»; 2 учебника по педагогике высшей школы для магистрантов и аспирантов, 324 научно-методические статьи.

Ревмира Сергеевна прошла большую жизненную школу, преодолев тяжелейшие испытания Великой Отечественной войны. «Мои личностные качества, мой характер, мои жизненные ценности сформированы войной», – говорит она о себе. Р. С. Пионова всегда чувствует сопричастность к судьбе Родины, ответственность за ее историческое прошлое, настоящее и будущее. Ключевые ценности, которые определяют ее жизненную позицию, – «Родина, коммунистические убеждения, семья, честь».

Дорогая Ревмира Сергеевна, от всей души поздравляем Вас с юбилеем и желаем здоровья, бодрости духа, благополучия и профессиональных успехов: Вы по-прежнему в трудовом строю!

Коллектив кафедры педагогики МГЛУ

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (39) / 2021

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *В. М. Василевская, О. С. Забродская*
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 29.06.2021. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 9,53. Уч.-изд. л. 10,01. Тираж 100 экз. Заказ 32.

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